



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA ESCRITURA DE TEXTOS EN PRIMERO  
DE PRIMARIA.  
ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS  
EN MATERIALES DE LA SEP**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**MTRO. GILBERTO BRAULIO ARANDA CERVANTES**

**TUTORA PRINCIPAL:  
DRA. ILEANA SEDA SANTANA**

**México, 2008**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Comité tutorial:**

Dra. Ileana Seda Santana (tutora)

Dra. Concepción Barrón Tirado (cotutora)

Dra Azucena Rodríguez Ousset (cotutora)

**Lectores:**

Dr. Ángel Díaz Barriga

Dr. Roland Terborg Schmidt

*El punto no es escribir por escribir sino de qué se escribe,  
quién, por qué, para qué y cómo lo escribe.*

Alejandro Montes

*A menos que las fronteras entre las aulas y las comunidades puedan romperse y se estimule el flujo de patrones culturales entre ellas, las escuelas continuarán legitimando y reproduciendo las comunidades que controlan y limitan el progreso potencial de otras comunidades y que permanecen desconectadas de otros valores y modos de vida.*

Shirley Brice Heath

*A Mauricio,  
un sol que cada día me da luz y calor.*

*A la memoria de mi padre.*

## AGRADECIMIENTOS PERSONALES

*A mi tutora principal, la Dra. Ilean Seda Santana y a mi comité tutorial, que ha incluido a la Dra. Azucena Rodríguez Ousset y la Dra. Concepción Barrón Tirado, por haberme acompañado a lo largo del proceso. A la Dra. Barrón le agradezco también su labor como coordinadora del Posgrado en Pedagogía.*

*Al Dr. Roland Terborg Schmidt por haber aceptado con gran amabilidad ser mi lector desde que iba a presentar mi examen de candidatura al doctorado, siendo su punto de vista muy relevante para el trabajo, pues aporta una perspectiva desde las ciencias del lenguaje que complementa la visión pedagógica y psicológica del resto de mis sinodales.*

*Al Dr. Ángel Díaz Barriga, que además de fungir como lector al término de la tesis, también me acompañó y me dio ánimo en buena parte del proceso, siendo él el conductor de un seminario donde varios tesisistas presentábamos y discutíamos nuestros avances. Admiro la amplitud de su mirada.*

*Al Dr. Jorge Vaca, de quién he aprendido mucho en diversos momentos y con el que he podido establecer una relación de amistad y de intercambio académico, por haberme alentado en mi trabajo y haber estado al pendiente de su desarrollo.*

*A otros destacados académicos: Amparo Tusón, Daniel Cassany, Estela D'Angelo, Delia Lerner, y Mirta Castedo, que se dieron un tiempcito para conocer algo de mi trabajo y comentarme al respecto.*

*A tantos colegas y amigos que me ayudaron en la muchas veces difícil tarea de contar con materiales bibliográficos pertinentes o incluso indispensables que no localizaba en mi país. En esta lista me disculpo si olvido a alguien, pero puedo mencionar, además de las personas a las que ya expresé agradecimientos de otra índole, a: Alfonso Cárdenas, Gregorio Hernández, Mauricio List, Carlos Lomas, Ernesto Meccia, Mauricio Pérez Abril, Dora Riestra y a Isabel Ríos. En el plano institucional también fue importante en esto los servicios interbibliotecarios de la Biblioteca Central de la UNAM.*

*A la Dra. Raquel Glazman y a la Dra. Frida Díaz Barriga, apreciables conductoras de seminarios en los que pude enriquecerme académicamente, y a los compañeros de esos seminarios.*

*A Eduardo de la Paz, quién me apoyó en mucho del trabajo de escritorio.*

## AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

*Al CONACYT, pues para la elaboración de este trabajo conté con el apoyo de una beca para estudios de doctorado.*

*A la UNAM, por todo lo que implica el haberme brindado la oportunidad de haber realizado en su seno mis estudios doctorales.*

*A la misma UNAM y a las gestiones del Posgrado en Pedagogía, por haberme apoyado además para participar en un evento académico internacional durante cada año de mi formación. La asistencia a ellos me permitió contactarme con distinguidos académicos y hacerme de importantes fuentes bibliográficas. Sólo lamento que habiendo tenido el presupuesto necesario para el transporte que me conduciría a varios congresos, no hubiera podido permutar ese mismo apoyo para utilizarlo en asistir a un curso de un posgrado en la Universidad de La Plata. El argumento es que no estaba previsto dar ayuda para asistir a un curso de un mes de duración, aunque sí en uno de un semestre o para una breve asistencia a un congreso.*

*Al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), institución donde labor, por apoyar la formación de sus docentes investigadores, incluso la mía.*

## ABREVIATURAS

En este trabajo se utilizan las siguientes abreviaturas:

A *Libro de actividades* (del alumno)

F *Fichero de actividades didácticas* (del profesor).

La ‘F’ también puede indicar “ficha”.

L Lección

M *Libro para el maestro.*

SEP Secretaría de Educación Pública

# ÍNDICE

PALABRAS CLAVE	XV
RESUMEN	XV
INTRODUCCIÓN	XIX
I. MARCO TEÓRICO	1
1 TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA	9
1.1 Visión de la didáctica y surgimiento de la didáctica específica de la lengua materna	10
1.2 La trasposición didáctica	11
1.3 La trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua y la vigilancia epistemológica	15
1.4 Clasificación de las tareas de investigación de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua	16
1.5 Prácticas, comunidades de práctica y aprendizaje	21
1.6 Algunas relaciones entre la enseñanza y las prácticas letradas	24
1.7 Alcances y límites del concepto de trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua	30
2 ALGUNOS CONCEPTOS EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN	33
2.1 La competencia comunicativa	35
2.2 Los factores constitutivos de los hechos discursivos	40
2.3 Las funciones del lenguaje en general	42
2.4 Las funciones de la escritura y la situación de enunciación escrita prototípica	44
2.5 La etnografía de la comunicación	47
2.6 Situaciones, eventos y actos de habla	48
2.7 El modelo SPEAKING	49
2.8 Parámetros situacionales de la variación	52
2.9 Propiedades de los tipos de texto	54
3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA, EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y OTRAS APORTACIONES DIDÁCTICAS	57
3.1 Evolución de la enseñanza de la lengua	59
3.2 Diversidad de enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua	61
3.3 Principales características de los enfoques comunicativos en la actualidad	63
3.4 Versiones, tipos de actividades y evolución del enfoque comunicativo	67
3.5 Los programas funcionales	69
3.6 Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita	70
3.7 Enfoque funcional del desarrollo de la lengua	74
3.8 Lenguaje integral	76
3.9 La alfabetización inicial	77
3.10 Recapitulación	79
II. OBJETO Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN	83
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	85
4.1 La enseñanza de la escritura en primero de primaria en México	85
4.2 Objetivo de la investigación	87
4.3 Planteamiento del problema y preguntas de investigación	87
4.4 Relaciones entre la planeación didáctica, el quehacer docente y lo que ocurre en el aula	90

4.5	Justificación	93
5.	<b>ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS Y DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN PRIMERO DE PRIMARIA</b>	97
5.1	Los programas de la asignatura de español	97
5.2	Los materiales que orientan la labor docente	98
5.3	Los materiales didácticos para el alumno	100
5.4	El enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la asignatura de español	101
5.5	El componente de escritura y los subcomponentes que lo conforman	103
5.6	Otros elementos de estructuración del programa: lección, sesión, actividad y bloque	107
5.7	Aspectos gráficos y otras cuestiones de los materiales didácticos	109
6.	<b>DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN DEL UNIVERSO</b>	119
6.1	Definición y ubicación de las actividades del universo	119
6.2	Qué constituye una actividad didáctica	119
6.3	Qué es texto	122
6.4	Qué y cómo es la producción de textos escritos	122
6.5	Delimitación del universo de actividades	125
6.6	Denominación de los tipos de texto empleados en las actividades	125
7.	<b>PANORÁMICA Y DISCUSIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN</b>	127
7.1	¿Qué implica analizar la planeación de actividades didácticas?	127
7.2	La búsqueda de una muestra	129
7.3	El abordaje de la complejidad de las actividades didácticas	130
7.3.1	Área de los eventos distinguibles	132
7.3.2	Área de los actos principales	133
7.4	El análisis de un corpus de casos	134
7.4.1	Selección de los casos del corpus	134
7.4.2	Uso del modelo SPEAKING	136
7.5	El análisis del corpus completo: selección de aspectos a analizar y uso del modelo SPEAKING	139
8.	<b>EL MODELO SPEAKING Y EL ANÁLISIS DE UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA</b>	141
8.1	Trascendencia del modelo SPEAKING	142
8.2	Presentación de la actividad	143
8.3	El análisis de la situación	146
8.4	Ejemplo del análisis de la situación	150
8.5	El análisis de los participantes	153
8.6	Ejemplo del análisis de los participantes	155
8.7	El análisis de las finalidades	156
8.8	Ejemplo del análisis de las finalidades	157
8.9	El análisis del contenido, la forma y secuencia de los mensajes	157
8.10	Ejemplo del análisis de del contenido, la forma y secuencia de los mensajes	160
8.11	El análisis del sentido de la comunicación	163
8.12	Ejemplo del análisis del sentido de la comunicación	163
8.13	El análisis de los medios	164
8.14	Ejemplo del análisis de los medios	167
8.15	El análisis de las normas	167
8.16	Ejemplo del análisis de las normas	169

8.17	El análisis de los géneros	170
8.18	Ejemplo del análisis de los géneros	171
III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		173
9.	LA PRODUCCIÓN DE RECADOS EN PRIMERO DE PRIMARIA	175
9.1	Algunos conceptos	176
9.2	Caracterización y valoración de los recados	178
9.3	Un primer acercamiento a los recados en el programa de primero	179
9.4	El análisis detallado de los casos	187
9.5	El análisis de los microeventos de enseñanza	189
9.5.1	Género	189
9.5.2	Elementos situacionales	189
9.5.3	Participantes y normas de interacción e interpretación	191
9.5.4	Propósitos y funciones	193
9.5.5	Secuencia de actos	195
9.5.6	Formas y contenidos	195
9.5.7	Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura	196
9.5.8	Secuencia de eventos	197
9.6	El análisis de los microeventos asociados	197
9.6.1	Género	197
9.6.2	Elementos situacionales	198
9.6.3	Participantes y normas de interacción e interpretación	201
9.6.4	Propósitos y funciones	203
9.6.5	Secuencia de actos	203
9.6.6	Formas y contenidos y	204
9.6.7	Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura	204
10.	ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DEL TOTAL DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL	205
10.1	Diversidad de textos	206
10.2	Ámbitos de uso	208
10.3	Situación de enunciación prototípica	214
10.4	Las actividades en el calendario escolar	217
10.5	La participación para producir textos	219
10.6	Funciones	223
10.7	Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura	224
10.8	Tipo de actividades y frecuencias correspondientes	229
10.9	Relaciones entre el ámbito escolar y otros ámbitos	241
10.10	Frecuencias de los tipos de actividades según ámbitos en relación a la escuela	245
IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL		253
11	CONCLUSIONES	255
11.1	¿Cuáles son las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?	255
11.2	¿Qué particularidades tiene el enfoque que se propone, dado que hay variaciones en lo que se postula como “enfoque comunicativo”?	258
11.3	¿Se trata efectivamente de un enfoque comunicativo?	260
11.4	¿Cuál es la trasposición didáctica de las prácticas sociales de escritura propia de las actividades de enseñanza de escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?	260
11.5	¿Puede establecerse un modelo para el análisis de las actividades didácticas de producción de textos, inclusive concerniendo a la	261

	alfabetización inicial?	
11.6	¿Puede plantearse una tipología de actividades según sus características comunicativas?	262
11.7	¿Puede plantearse una tipología de actividades según la trasposición didáctica implicada?	263
12	TRASCENDENCIA, LÍMITES E IMPLICACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN	265
12.1	La principal conclusión acerca de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura	265
12.2	La escritura de textos a partir de los materiales didácticos de la SEP en primero de primaria	266
12.3	Acerca de los enfoques comunicativos y de su relación con el corpus de actividades analizadas	268
12.4	Lo que se queda en el tintero	270
12.5	Otras conclusiones y comentarios acerca de los materiales didácticos de la SEP	273
12.6	Acerca de la didáctica de la escritura y de las posibilidades educativas de la escuela	276
12.7	Acerca de la investigación sobre la enseñanza de la escritura	280
12.8	Acerca del análisis de trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua	283
	EPÍLOGO	287
	POSIBLES APORTACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN PARA LA REFORMA CURRICULAR EN CURSO	
	V. ANEXOS	293
	ANEXO 1	295
	COMPARACIÓN ENTRE MODELOS DE COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN	
	ANEXO 2	301
	LISTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS CON SINTAXIS EN PRIMERO DE PRIMARIA (UNIVERSO DE INVESTIGACIÓN)	
	ANEXO 3	307
	INVENTARIO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
	ANEXO 4	315
	ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	
	Citatorio para padres	316
	Recado para algún amigo	326
	Recado de mamá osa	335
	Recado para mamá	345
	Recado para mamá cabra	355
	Recados para un buzón	357
	Mensaje de auxilio	367
	IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	377

## **PALABRAS CLAVE**

Alfabetización inicial, didáctica de la lengua, enfoque comunicativo, etnografía de la comunicación, libros de texto, materiales didácticos, trasposición didáctica.

## **RESUMEN**

Esta tesis parte de dos interrogantes principales muy relacionados entre sí:

- ¿Cuáles son las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?

y

- ¿Cuál es la trasposición didáctica de las prácticas sociales de escritura propia de esas actividades?

Sin embargo, este último interrogante resulta más claramente vinculado con las perspectivas que se han ido desarrollando para conformar diversas didácticas específicas, una de cuyas labores es ejercer una vigilancia epistemológica que valore si lo que se enseña, o lo que se propone enseñar, es efectivamente lo que se supone que debe ser enseñado.

La trascendencia de este trabajo consiste en ser pionero en el análisis de la trasposición en la didáctica de la lengua que se ocupa de la enseñanza de prácticas sociales. Pero no abarca todas las tareas que son posibles en el análisis de esta trasposición, mismas que se propone distinguir.

Para contestar las interrogantes mencionadas se identificó la necesidad de contar con un modelo de componentes de la comunicación, como eje para apreciar las características comunicativas de las actividades y compararlas con las prácticas sociales de escritura. Al encontrar variantes en los modelos disponibles se optó por elaborar una integración tomando como eje el modelo SPEAKING de Hymes. Además, esta integración se

enriqueció con algunas otras categorías pertinentes y así se contó con un amplio conjunto de recursos teóricos disponibles para el análisis.

Al advertir la complejidad de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura en tanto eventos comunicativos, se propuso analizarlas distinguiendo en ellas dos microeventos que se amalgaman: un microevento de enseñanza y otro asociado. También se propuso distinguir en estas actividades tres actos principales: la elaboración de los textos, la preparación del portador y el uso de los textos.

El modelo de componentes se utilizó para analizar un corpus de actividades didácticas que proponían el trabajo con recados. Se seleccionó este corpus principalmente porque el recado es un tipo de texto que se utiliza institucionalmente para considerar si una persona sabe o no leer y escribir.

Ante la imposibilidad de analizar con el mismo detenimiento a todas las actividades didácticas de producción textual, se seleccionaron algunos asuntos para indagar en la totalidad de esas 72 actividades.

Los resultados muestran diversas características en las actividades, que oficialmente se declaran como propias de un enfoque comunicativo, pero que suelen presentar múltiples limitaciones en esta adscripción. Aún reconociendo que hay una gran pluralidad de enfoques comunicativos y de maneras de concebirlas, en este caso parece apropiado atribuir el calificativo de *comunicativo* a un enfoque cuya mayoría de actividades para la enseñanza de la escritura producen textos, pero no eventos comunicativos (salvo los propios del control escolar).

Los resultados también aportan múltiples cuestiones desde la perspectiva de cómo se trasponen los componentes de la comunicación escrita en la planeación didáctica de las actividades de enseñanza.

Pero en medio de una diversidad de análisis y de resultados fue emergiendo un punto de gran relevancia: la valoración respecto a qué tanto la planeación de dichas actividades estaba proporcionando elementos para apropiarse de la escritura en tanto elemento que permite la comunicación en ausencia del emisor y en un tiempo posterior a la emisión del mensaje (función principal de la escritura y que determina su "situación de enunciación prototípica").

Este tema, relacionado con el uso que se da a los textos producidos en el aula, es decir, si cuentan con un lector adicional al docente, resultó fundamental para proponer una clasificación de actividades didácticas.

A su vez, esta clasificación es un elemento más para valorar a las mismas actividades, pero considerando particularidades de los textos que se proponen escribir según sus ámbitos de origen: así se distinguieron textos propios, apropiados y traspuestos a la escuela.

La principal conclusión, respecto de la planeación de actividades didácticas de producción textual en los materiales de la SEP para primero de primaria, es que tienden a descuidar el uso que pueden tener los escritos de los alumnos en eventos comunicativos; la comunicación escrita tiende a ser traspuesta para la enseñanza ignorando su función fundamental: la comunicación en la distancia y en el tiempo. Las actividades didácticas tienden a culminar con la producción de textos, olvidándose de la utilidad de los mismos.

Esta conclusión tiene serias implicaciones al considerar la teoría del enfoque funcional del desarrollo de la lengua (propuesta por Halliday), puesto que según ella, las funciones son el punto de partida para el desarrollo del lenguaje. Si la enseñanza de la escuela descuida proporcionar experiencias suficientes para vivenciar las funciones de la escritura, entonces el aprendizaje de la misma depende de experiencias extraescolares. Lo más grave de esto es que en países como México todavía tenemos una cantidad importante de niñas y niños que difícilmente contarán con tales experiencias extraescolares. La planeación didáctica en cuestión, en estas circunstancias, poco contribuye con el propósito de alfabetizar.



# INTRODUCCIÓN

En esta introducción voy a reconstruir los aspectos que me parecen más destacados respecto del proceso de elaboración de esta tesis, de las dificultades que enfrenté y de como las superé en mayor o menor medida.

Mi investigación es un intento para contribuir a la didáctica específica de la lengua, abordando un tema relativo a la enseñanza de la escritura, en la cuál hay que poner en relación las prácticas sociales de escritura, que se reconocen como los conocimientos que hay que enseñar, con lo que se propone en las actividades didácticas en los materiales oficiales de la asignatura de Español en primero de primaria en México. La asignatura declara seguir un enfoque "comunicativo y funcional" para la enseñanza de la lengua. Los materiales fueron producidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la década pasada y han sido distribuidos a todas las escuelas del país gratuitamente año tras año hasta el momento de elaborar este trabajo.

Mis principales preguntas de investigación, muy relacionadas entre sí, son dos:

¿Cuáles son las características comunicativas de las actividades planeadas para la enseñanza de la escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?

y

¿Cuál es la trasposición didáctica de las prácticas sociales de escritura (es decir, de la comunicación escrita) propia de las actividades de producción de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?

El interrogante de la trasposición didáctica está vinculado con las perspectivas que se han ido desarrollando para conformar diversas didácticas específicas, una de cuyas labores es ejercer una vigilancia epistemológica que valore si lo que se enseña, o lo que se propone enseñar, es efectivamente lo que se supone que debe ser enseñado. En esto consiste un análisis de la trasposición didáctica, concepto en el cuál se abundará en la tesis.

Dichas preguntas no fueron las que había planteado en mi proyecto de investigación para ingresar al doctorado en Pedagogía, pero de alguna manera me las había ido formulando a través de diversas circunstancias y con ellas elaboré el análisis de una lección para

presentar una ponencia cuando iniciaba mis estudios de doctorado (Aranda y Rojas, 2004). Más tarde cambié mi proyecto original dando cabida a estas interrogantes, pero el segundo de ellos me angustiaba porque no estaba seguro de poderle dar un abordaje satisfactorio dado que no tenía noticia (ni la tengo hasta ahora) de algún trabajo previo de investigación en torno a la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua escrita, más allá de los sugerentes planteamientos que esbozaban su posibilidad en planteamientos de Delia Lerner (que a su vez contaban con antecedentes en trabajos de Bronckart, Plazaola Giger y Shnewly, mismos que no habían estado a mi alcance). Incluso no me atreví a borrar la primera pregunta de investigación porque no estaba seguro de poder abordar la segunda. Ahora creo que la trascendencia de este trabajo consiste en ser pionero en el análisis de la trasposición en la didáctica de la lengua que se ocupa de la enseñanza de prácticas sociales, particularmente las de escritura<sup>1</sup>.

Me parece pertinente destacar que el análisis que voy a desarrollar, se relaciona más con apreciar qué se enseña, que con evaluar cómo se enseña; si bien no es posible abordar lo uno sin presencia de lo otro. Pero creo que esta investigación puede ser más comprensible si se considera que la prioridad es valorar si efectivamente son las prácticas sociales de escritura las que se pueden identificar como contenido de la enseñanza propuesta en dichos materiales, pues leer la tesis con la perspectiva de que se limita solamente a juzgar sobre la forma de enseñanza puede conducir a malentendidos.

Una de las primeras tareas que abordé en el desarrollo de mi tesis fue la revisión de que se entendía por enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua (más tarde entendí de que era mejor hablar de enfoques comunicativos en plural). Dicho sea de paso, me percaté de que el entendimiento de este o estos enfoques suele ser muy simple por parte de quienes se vinculan con la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua materna en México y tengo la hipótesis de que esta apreciación incluye a los autores de los materiales didácticos elaborados por el PRONALEES<sup>2</sup>. El caso es que revisando materiales sobre el tema de la competencia comunicativa, el objetivo a desarrollar en estos enfoques, encontré un documento (Pilleux, 2005) que hablaba además del modelo SPEAKING, un modelo de

---

<sup>1</sup> La trasposición de conocimientos académicos en la enseñanza de la lengua ha sido objeto de algunos trabajos de análisis, pero no así la trasposición de una práctica social.

<sup>2</sup> Siglas del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura.

componentes de la comunicación, y me percaté de lo valioso que podría resultar éste para realizar un trabajo sistemático en torno a mis preguntas de investigación.

Pero la literatura original sobre el modelo SPEAKING, elaborado en el seno del desarrollo de la etnografía de la comunicación, no me resultó fácil y me fui percatando de que había distintas versiones del modelo, además de distintos modelos aunque con semejanzas entre sí. Una analogía del modelo SPEAKING es la de las variaciones de un idioma, por ejemplo el alemán, que tiene distintas variantes que se identifican con la misma denominación, además de que presenta grandes semejanzas con otras lenguas que se identifican como distintas. Con mucho trabajo de por medio y con alguna inseguridad dada mi escasa experiencia en el tema, fui haciendo una comparación y un intento de integración de dichos modelos.

Otra dificultad fue que esos mismos modelos no habían sido diseñados pensando demasiado en la comunicación escrita y hube de proceder a incorporar algunas cuestiones al respecto en la integración que venía realizando.

Entretanto, mi primer intento por utilizar dicho modelo en mi problemática lo plasmé en una ponencia que presenté en un congreso en Bogotá (Aranda, 2005) teniendo una buena acogida. Aproveché la ocasión para bombardear con preguntas sobre el enfoque comunicativo a Carlos Lomas, el cuál me recomendó comunicarme con Amparo Tusón, prestigiada analista del discurso. Al año siguiente tuve la oportunidad de asistir a otro congreso en España y pude entrevistarme con Amparo Tusón, quién tuvo la amabilidad de leer mi ponencia y de darme mucho ánimo al considerarla positivamente. Dado que yo era un lego en el tema de la etnografía de la comunicación, estas experiencias me dieron seguridad en los momentos en que mi comité tutorial parecía no encontrar gracia en mis avances de tesis<sup>3</sup>.

Sin embargo, fui advirtiendo que el análisis de una actividad didáctica de enseñanza de la comunicación presentaba mayor complejidad que la de otros eventos comunicativos, por lo cual, el hallazgo y el esclarecimiento del modelo de componentes no fueron suficientes para organizar la exposición de los múltiples aspectos susceptibles de análisis en las actividades abordadas, los cuales se enredaban entre sí. Tuve que buscar formas de estructurar mis

---

<sup>3</sup> A esta seguridad también contribuyeron posteriormente, en aspectos distintos, Roland Terborg, Jorge Vaca y Ángel Díaz Barriga, como expreso en los agradecimientos.

observaciones. Para ello, primero propuse distinguir tres actos principales en estas actividades: la elaboración o redacción de los textos, la preparación de su portador y su uso; sin embargo en las actividades que analizaba solían limitarse al primero de estos actos y este seguía siendo muy complejo por la diversidad de actores en el mismo, la imbricación de situaciones, etc. Entonces fui distinguiendo en dichas actividades dos eventos paralelos y articulados (el de enseñanza y el asociado) que no son más que dos perspectivas complementarias para dar cuenta integral del mismo evento. Así descubrí que cuando un contenido comunicativo se lleva a la escuela para la enseñanza requiere una doble recontextualización y tener conciencia de esto puede allanar el camino para el análisis de la trasposición.

Una complejidad adicional del análisis es que en las actividades didácticas los textos se producen siguiendo instrucciones derivadas de otros textos (los materiales de la sesión del profesor y del alumno), los cuales se relacionan con otro más ("lectura matriz") buscando un enfoque de enseñanza global y se relaciona también con otros más que supuestamente indican los objetivos y el sentido de lo que se propone. Una maraña intertextual que tuve que ir desentrañando, incluyendo lo que describo como la existencia de tres programas distintos bajo el dogma de que son uno verdadero.

Otro problema que enfrenté fue el identificar, delimitar y nombrar a las actividades que iba a analizar, cuestión que no fue obvia y requirió de varios ensayos y de ir especificando criterios. Tan no es obvia, que otra investigación (Espinosa, 2007:63) que da cuenta de las actividades de escritura a partir de los mismos materiales didácticos, identifica a 44 actividades para producir tipos de texto diversos (incluyendo listas) en tanto que yo encuentro 72 (excluyendo listas).

No parecía factible que un minucioso análisis se realizara en este universo de actividades, por lo cuál hice varios intentos de establecer una muestra sin que ninguno me resultara satisfactorio. Entonces, opté por realizar, mediante el modelo de componentes de la comunicación, el análisis exhaustivo en la producción de un tipo de texto que fuera particularmente significativo y que implicara varias actividades. Elegí analizar las actividades en torno al recado principalmente porque es un tipo de texto que se utiliza institucionalmente para considerar si una persona sabe o no leer y escribir.

Por otra parte, seleccioné algunos asuntos para indagar en la totalidad de las actividades y emprendí una clasificación de las mismas. Para esto último partí de una propuesta de Littlewood (1996) para clasificar "las actividades comunicativas" pero encontré que no era lo más pertinente para actividades de escritura ni de alfabetización inicial, así que decidí elaborar mi propia clasificación. En este proceso también me percaté de que los juicios que se podrían hacer sobre la trasposición en las actividades didácticas, según la utilidad comunicativa de los textos que se escriben en ellas, requerían tomar en cuenta las relaciones entre el ámbito de los textos que se proponían escribir y la escuela, distinguiendo entre textos propios, apropiados y traspuestos a la escuela.

Volviendo a lo relativo a la trasposición didáctica, al plantearme un estudio comparativo entre las prácticas sociales de escritura (que son innumerables y mutantes) y su enseñanza, me sentía abrumado por la idea de que debía iniciar con un trabajo de la envergadura del de Shirley Brice Heath (1983) cuya observación etnográfica atendió y comparó a la escritura en contextos tanto comunitarios como escolares, para en mi caso continuar después la labor en otros planos a fin de satisfacer mis interrogantes. Pero trabajos como estos solo pueden ser excepcionales y no corresponden a un tésista desamparado. El reto lo enfrenté, por una parte, al ir advirtiendo que en las prácticas sociales subyacen aspectos comunicativos generales, como el relativo al de las funciones de la escritura; y por otra parte, al recurrir a mi propio conocimiento en tanto usuario de la escritura en la sociedad mexicana contemporánea. Ambas cuestiones me permitieron salir adelante, no sin dejar de reconocer, en lo relativo a la primera parte, que hay mucho de las particularidades de las prácticas sociales que no se ha abordado en el análisis, y en relación a lo segunda, que queda un reto para afinar la confiabilidad de algunos análisis.

Más acotado y con menos objeciones hubiera sido plantear como temática de investigación a la trasposición didáctica de la enseñanza de la función de la escritura de comunicar entre espacios y tiempos distintos. A fin de cuentas, esto fue el tema que se fue destacando más en mi trabajo. Pero plantear este recorte requería de una claridad que sólo pudo haber derivado de todo la exploración previa que realicé. Esta exploración es valiosa porque abre posibilidades al quehacer de investigación. Un trabajo pionero como el mío seguramente tiene muchos aspectos criticables, pero su valor principal es el de abrir nuevos caminos.

El asunto de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua es en sí mismo un planteamiento que suscita algunas polémicas y yo mismo he contribuido a ellas (Aranda, 2007). El mismo término de trasposición puede ser objetable. Pero creo que sigue siendo una perspectiva que vale la pena explorar y clarificar. Ya para concluir la tesis (mayo de 2008) Delia Lerner y Mirta Castedo me hicieron favor de leer algo de mis ponencias sobre el tema y pude platicar brevemente con ellas; yo esperaba que fuera el inicio de un diálogo mayor que contribuyera a dichas exploración y clarificación. Retomando alguna de las inquietudes de esos encuentros me pareció pertinente proponer en mi trabajo una distinción de distintas tareas que son propias del análisis de la trasposición didáctica.

Pasando a dar cuenta de otro obstáculo enfrentado en el proceso de elaboración de la tesis, en este caso de condiciones para la investigación, mencionaré la dificultad constante para acceder a la bibliografía pertinente, pues en estos inicios de la era de internet hay muchos textos que no han llegado a la red, tampoco a las bibliotecas del país, ni permanecen disponibles en librerías nacionales o extranjeras; algunos fueron posibles de conseguir mediante los servicios internacionales de la Biblioteca Central de la UNAM, pero muchos otros no. Pero esta dificultad la fui superando gracias a la respuesta que tuve a mis innumerables peticiones que realicé a colegas que vivían en el extranjero o que viajaban a sus correspondientes latitudes, y a mis propias oportunidades de visitar bibliotecas (en las que sentía que se me iba a acusar de delinquir por las fotocopias que sacaba) y librerías cuando asistía a congresos fuera de México. Lo más crítico fue conseguir algunos textos que parecían indispensables en torno al tema de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua. Ante este panorama ya no pesa mucho la añoranza de que algunas obras de gran importancia tuvieran una versión en castellano. Más allá del anecdotario personal, el contenido de este párrafo expresa las condiciones que enfrenta la investigación en el contexto de países como México en los inicios del siglo XXI.

Para cerrar esta introducción hablaré de otra cuestión relevante. En esta investigación me incomodó el fantasma de que la investigación educativa respetable debe incluir lo que sucede en el nivel concreto de las clases. Al inicio escuché la voz espectral y por ello en mi primer trabajo de este tema (Aranda y Rojas, 2004) me asocié con un alumno al que había acompañado a realizar observaciones en un aula, a fin de poder contar con datos del acontecer en este espacio. Ahora estoy acostumbrado a que en cualquier presentación de mi

investigación alguien me va a objetar el que no haya abordado lo que sucede efectivamente en clase, pero estoy convencido del valor que tiene lo que hice en el nivel que estudié y por añadidura creo que mi trabajo también puede facilitar nuevas investigaciones en el aula.

En la perspectiva de la didáctica que se ocupa del asunto de la trasposición, los materiales pedagógicos son vistos como un eslabón en la cadena de tal trasposición. El saber a enseñar sufre modificaciones al incorporarse a planes y programas de estudio, así como a materiales didácticos, lo cuáles constituyen una instancia o nivel para el análisis de la trasposición (Chevallard, 1997: 34; Bronckart y Plazaola Giger, 1998: 37-39). La comunicación escrita, las prácticas sociales que la implican, se transforman primeramente al pasar de diversos ámbitos sociales al ámbito del currículum escolar prescrito y, posteriormente, desde este currículum y sus materiales didácticos correspondientes, a lo actuado en el aula y en las tareas escolares. Es igual de legítimo y necesario apreciar la trasposición en cada uno de estos niveles; aunque quizás pudiera resultar lógico y conveniente iniciar por la primera instancia, como lo hago yo, pues de otra manera se corre el riesgo de confundir los conocimientos planeados en el currículum con los conocimientos sociales de los cuales derivan, en una visión acrítica respecto de la validez de las propuestas curriculares.

No solamente me parece que hay que distinguir dichas instancias o niveles de análisis, sino también me atrevo a advertir del riesgo de incluir en una misma investigación lo que corresponde a valorar el diseño curricular y lo que corresponde a apreciar lo que ocurre en el aula desde otras interrogantes. En mi opinión, es por eso que trabajos enfocados principalmente a otras cuestiones (como la relación educativa en Barba, 2002; o la apropiación de nuevas propuestas por los docentes en Espinosa, 2007) dan algunas opiniones sobre las propuestas de la SEP en la alfabetización inicial que en un análisis riguroso no se sostienen. Si bien no estoy advirtiendo sobre riesgos fatales, sí lo hago contra riesgos probables. Valorar un diseño curricular es una tarea que demanda un gran esfuerzo y no puede ser tomada como un objetivo a lograr de paso, junto con la investigación de alguna otra cuestión enfocada como prioritaria, respecto de lo que ocurre en el aula.

Me he enfrentado a la opinión de que la planeación propia de las actividades didácticas no constituye algo real, un hecho empírico, pero yo sostengo que es ambas cosas, no se trata de una invención. Ciertamente que la planeación no debe confundirse con la concreción, pero

ambas son hechos empíricos investigables desde la teoría, ambas son portadoras de contenidos didácticos (conocimientos o prácticas sociales) cuya trasposición es posible analizar.

El hecho empírico al que me refiero es el discurso de la planeación, aunque el análisis del mismo se relacione con un aspecto de otra índole, que es el de la probabilidad de las consecuencias de ese discurso, es decir, de las acciones que puede inducir en el acontecer del aula.

La investigación de lo que ocurre en el aula es diferente del estudio de la planeación didáctica, pero no debe interpretarse esta diferencia en términos discriminatorios respecto de que una es importante, fundamentada y trascendente y la otra es una quimera.

# **I MARCO TEORICO**

Voy a exponer enseguida un panorama teórico de esta tesis, la cual es una investigación didáctica, pero ha requerido de la aportación de otras disciplinas, principalmente de algunas ciencias del lenguaje y muy destacadamente de la etnografía de la comunicación y del enfoque funcional del desarrollo de la lengua (lingüística sistémico-funcional). Abordo un problema propio de la didáctica de la lengua y para hacerlo requiero de aportes teóricos sobre la lengua, entre otros. No por ello se trata de una tesis de alguna ciencia del lenguaje. La problemática que se plantea es didáctica, aunque muchos de los recursos para trabajarla provengan de otras disciplinas. Es inevitable que en el mundo contemporáneo la construcción del conocimiento tenga que acudir a la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

La didáctica del lenguaje tiene que hacerse con la presencia de ciencias del lenguaje. Alisedo, Melgar y Chiocci ya han contemplado a las ciencias del lenguaje "en tanto base científica para la construcción de una teoría didáctica de la lengua" (1994:12) y que

"la didáctica de la lengua es, en realidad y necesariamente (como toda ciencia humana), una interdisciplina, cuyas reflexiones teóricas integran aportes de otras disciplinas de referencia o apoyo. Estas disciplinas conciernen tanto al contenido de la enseñanza (lingüístico, en el caso de la enseñanza de la lengua) (...) como a los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social que se relacionan con disciplinas como la psicología, la sociología y las ciencias de la educación"(1994:16).

Por otra parte, quienes han planteado un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua lo han hecho sustentados, entre otras disciplinas, en una gama de ciencias que estudian la lengua desde distintas perspectivas y matices: la pragmática, la sociolingüística, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual, la psicolingüística, la etnografía de la comunicación (según lo plantean Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 29-57); y el enfoque funcional del desarrollo de la lengua, reconocida como fuente importante para tal enfoque (Richards y Rodgers, 2003: 159<sup>4</sup>) así como para otras perspectivas de enseñanza de la lengua muy cercanas, como la del lenguaje integral (Goodman, 1995:28; 2006:198).

---

<sup>4</sup> Nombrada aquí como "la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua".

La didáctica es una disciplina en cuya evolución no se ha llegado a un consenso para definirla. Pero este trabajo se inscribe en una perspectiva que ha tratado de renovar y vigorizar el estudio de la educación escolar mediante el deslinde de didácticas específicas en las cuáles, entre otras cosas, es indispensable analizar la relación de las particularidades del objeto de conocimiento o de las prácticas sociales que se pretenden enseñar, con las propuestas y/o acciones de enseñanza. El examen de estas relaciones puede identificarse como un análisis de "trasposición didáctica" y es una de las tareas fundamentales de la didáctica en tanto disciplina.

Bronckart fue el pionero en comenzar a desarrollar una didáctica específica de la lengua, buscando un "buen uso de las ciencias del lenguaje en la educación" (1985: 108), ante la crítica de "que la enseñanza de lenguas es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con frecuencia es desviada de su objeto específico" (1985:7); y anunciaba que "está formándose una nueva disciplina autónoma, que debe dotarse de principios, de hipótesis, de métodos y ...de resultados" (1985:16) haciendo hincapié en que no se trataba en este caso de aplicar distintas disciplinas en las prácticas educativas:

"si hemos criticado la lingüística aplicada y la psicopedagogía, es porque ellas son, en primer lugar y sobre todo, lingüística y psicología. La didáctica de la lengua presupone, por el contrario, volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de los discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase" (1994:110).

El mismo autor junto con Schneuwly vieron la necesidad de una disciplina más específica, saludaron al advenimiento de la didáctica de la lengua *materna* como "el nacimiento de una utopía indispensable" y reconocieron que

"la autonomía que reclama la didáctica se medirá con su capacidad de desplegar un aparato conceptual coherente y específico. Si bien lo esencial está todavía por crear, progresivamente se van estableciendo nociones que contribuyen particularmente a la teorización del objeto de la didáctica y a la de algunos de sus mayores problemas. Como propone Chevallard (1985), el núcleo duro del objeto de esta disciplina es el sistema didáctico, es decir, esta estructura constituida por la triada enseñante -

alumno - contenido y por las relaciones complejas que se establecen entre los tres"(Bronckart y Schneuwly, 1996: 68)<sup>5</sup>

Ellos mismos indicaron que dicho sistema "se puede descomponer en tres subsistemas", uno de ellos, el que se identifica como "contenido", que en el caso de la enseñanza de la lengua no sólo corresponde con "conocimientos" en tanto que "saberes sabios", sino además, a saberes prácticos que tienen como referencia prácticas sociales. Pero "en cuanto aparecen (en) un currículum los contenidos de enseñanza, constituyen necesariamente el producto de una trasposición didáctica" y una de las tareas propias de la didáctica será analizar la trasposición de las prácticas sociales al "contenido a enseñar", propio de la planificación didáctica, así como al "contenido de enseñanza", el que se despliega en el aula (Bronckart y Schneuwly, 1996:69-71). Casi todo lo anterior se había planteado en el seno de la didáctica específica de las matemáticas, pero el reconocimiento de que en el caso de la didáctica de la lengua era muy importante abordar las prácticas sociales de referencia fue una contribución novedosa.

Por otra parte, Lerner se planteó en América Latina sobre lo real, lo posible y lo necesario para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela; considerando que entre lo que es posible y necesario se encontraba la tarea de "mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan" (Lerner, 2001:53) y que el control de la trasposición didáctica era responsabilidad de varios agentes, entre ellos los gobiernos y la comunidad científica.

Pero mientras la trasposición didáctica en el campo de las matemáticas era objeto de múltiples análisis, la tarea en el campo de la enseñanza de la lengua se demoraba. No era fácil tener como referente de un análisis comparativo a las prácticas sociales, que son muy diversas y cambiantes ¿cuál podría ser la metodología pertinente?

Uno de los logros de mi tesis puede ser la ubicación de un modelo de componentes de la comunicación como un posible eje articulador del análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua.

---

<sup>5</sup> Tengo entendido que el trabajo de la didáctica en torno a esta tríada se remonta a autores muy anteriores a Chevallard, pero no tengo el dato preciso de quién la propuso originalmente.

Dicho modelo, denominado "SPEAKING", fue desarrollado por la etnografía de la comunicación hace muchos años, pero parece pertinente para el propósito planteado. Básicamente, el modelo presenta una serie de aspectos relevantes para atender en un evento comunicativo y me permite describir la comunicación escrita prevista en el aula por la planeación de los materiales de la SEP con miras a compararla, en la medida de lo posible, con la comunicación escrita propia de las prácticas sociales de escritura fuera del contexto escolar.

Ha sido necesario dedicar muchas páginas de este trabajo a la exposición del modelo SPEAKING porque la metodología de investigación se basa en el mismo; recurre a él como una guía de análisis. Se trata así de un recurso teórico-metodológico de investigación de la didáctica de la lengua, disciplina que en menor o mayor medida requiere desarrollarse desde aportaciones de las ciencias del lenguaje, entre otras.

Otros conceptos originarios de la etnografía de la comunicación han sido indispensables para esta tesis, principalmente el de competencia comunicativa, misma que es la meta a desarrollar en los alumnos según los planteamientos de los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas.

Pero mi estudio no es una investigación etnográfica, solamente rescata una serie de elementos conceptuales de la etnografía de la comunicación para proyectarlos en el análisis de una planeación didáctica.

En contraste, pocas páginas de este escrito se refieren al enfoque funcional del desarrollo de la lengua planteado por Halliday (1982) y no por ello deja de ser otra referencia fundamental para la tesis. Se trata de una teoría que indica que el desarrollo del lenguaje, incluso el escrito, ocurre a partir de que los sujetos van identificando las funciones lingüísticas. Esta cuestión es muy importante para la alfabetización inicial, pues contradice el sentido común de que el ejercicio de la comunicación es el punto de llegada, y no el de partida, para el aprendizaje. Dicho enfoque sirve para justificar la elección de primero de primaria, un grado donde la mayoría de los alumnos está aprendiendo apenas la escritura convencional, como el contexto de esta investigación. También se trata de un enfoque esencial para la elaboración de algunas de las conclusiones más relevantes de la investigación.

Otras pocas páginas se ocupan de exponer lo relativo a la situación de enunciación escrita prototípica y a su relación con las funciones específicas de la escritura en las sociedades contemporáneas. Pero no por ello dejan de ser cuestiones cardinales en la investigación cuyos análisis y resultados remiten frecuentemente a este elemento tomado como categoría de análisis. Se trata de advertir que la escritura es un sistema que puede valorarse en gran parte porque permite la comunicación en la distancia y en el tiempo.

Me he cuestionado sobre la pertinencia de la selección y de la amalgama de los aportes teóricos que he venido citando. Halliday criticó el escaso valor explicativo de los viejos modelos de componentes y Bronckart criticó la perspectiva de la lingüística aplicada que Halliday pregonó ¿cómo recatar y conjuntar entonces sus aportes? Me parece que los modelos de componentes pueden tener límites para ciertos objetivos, pero pueden seguir siendo de utilidad para otros; en este caso, para una descripción comparativa de situaciones comunicativas para el análisis de la trasposición didáctica. Por otra parte, si bien comulgo con la idea de Bronckart de construir una didáctica que trascienda el aplicacionismo derivado de otras disciplinas, no por ello la obra de Halliday deja de ofrecer referentes magníficos para considerar dentro de una perspectiva didáctica<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> También me he preguntado sobre la actualidad de los enfoques que he utilizado.

El de la etnografía de la comunicación es el más antiguo y es el que más empleo; data de los años 70 del siglo pasado, aunque siguió siendo prolífico. A él pertenece lo relativo al modelo de componentes y el concepto de competencia comunicativa, entre otros. Ya he comentado respecto de la relativa vigencia de los modelos de componentes, depende para qué se usen. Algo similar podría indicarse respecto del concepto de competencia comunicativa, criticado por ejemplo por Terborg, al encontrar en el mismo "un punto de vista estático de la lengua y la cultura" (2006, s/p) en el contexto de una investigación sobre el desplazamiento de lenguas indígenas. Mi razón fundamental para mantener este concepto discutible en mi tesis es porque sigue siendo un punto de referencia imprescindible y central para quienes plantean los enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua. Aunque no es un concepto central para mi análisis y aunque tampoco comulgo con la idea de un congelamiento de la lengua y la cultura, (comulgo con el planteamiento de Goodman, 1995: 30) que encuentra fuerzas centrípetas y centrífugas en el desarrollo del lenguaje, en relación a la normatividad del dialecto de determinada comunidad. Sí constituye una referencia imprescindible en mi investigación y reconozco que a pesar de sus posibles limitaciones sigue siendo un concepto que sigue aportando mucho en el campo educativo. Finalmente, respecto de la etnografía de la comunicación, tampoco se trata de una visión estática pues ha continuado evolucionando y aportando al estudio de las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad (Golluscio, 2002, contraportada); se le reconoce como una de las disciplinas vinculadas en la actualidad con el análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 19); incluso me atrevo a considerar que muchas de sus aportaciones subyacen en otras perspectivas jóvenes, como es el caso de los nuevos estudios sobre la literacidad.

La lingüística sistémico funcional también se sigue desarrollando y sigue siendo una referencia importante para otras aproximaciones a la lengua y su enseñanza. La didáctica de la lengua materna propuesta por Bronckart ha continuado desarrollándose por él mismo y por un grupo de investigadores en Ginebra; sus trabajos han sido retomados por varios investigadores españoles (Camps coord. 2001 y 2003).

Pero he indicado que no sólo las ciencias del lenguaje proporcionan elementos para la didáctica; así, una de las fuentes más comunes de esta disciplina suelen ser las teorías de aprendizaje. Tampoco es mucho el espacio que dedico a exponer cuestiones relativas a esto debido al recorte con que se plantea la investigación, centrado en los aspectos comunicativos. Sin embargo, hay una consideración de una teoría social del aprendizaje y de teorías constructivistas.

Algunos aspectos de la teoría social del aprendizaje, considerando principalmente los elaborados por Wenger (2001), que se refieren a prácticas sociales y a comunidades de práctica, han sido de gran utilidad en una investigación que busca analizar la trasposición didáctica de prácticas sociales de escritura. Esta misma investigación puede ser mejor comprendida si se considera el carácter situado del aprendizaje, cuestión que se ha venido desarrollando por continuadores de la obra de Vigotsky. Pero Lave y Wenger plantean un salto al considerar que en contraste con el aprendizaje por internalización, el aprendizaje puede ser comprendido como "un incremento en la participación en comunidades de práctica" (2003:22) y que "aprender es una parte integral de la práctica social" (2003:8). Aunque debe advertirse que esta teoría se ha "reservado el análisis de la escolarización y de otras formas educativas específicas para el futuro" (2003:15).

En cuanto a las teorías constructivistas, su consideración remite principalmente a la evolución de las ideas infantiles sobre el sistema de escritura según han sido planteadas principalmente por Ferreiro (1997a y b), ideas que muestran cómo la enseñanza va por un lado y el aprendizaje por otro, y cómo la comprensión del sistema alfabético de escritura no se puede limitar a la experiencia escolar.

Esta perspectiva permite dar sentido a la demanda de que los alumnos se incorporen de alguna manera a actividades que implican la producción de textos escritos, independientemente del grado en que se hayan aproximado a la escritura convencional; aunque este planteamiento no excluye la discusión de cómo concretizar esto.

Ambas visiones del aprendizaje coincidirían en que éste no puede reducirse a la escuela, pero Ferreiro (1997a: 140) insiste en el papel fundamental que esta institución ha de tener para la alfabetización. Estas cuestiones convergen en torno a la discusión sobre la identificación de varias fuerzas sociales alfabetizadoras, institucionalizadas y no; así como sobre la valoración de sus posibilidades y responsabilidades respectivas (Resnick, 1991).

En suma, más allá de que en esta tesis existan extensos o breves espacios dedicados a dar cuenta de teorías y conceptos de diversas disciplinas, está el asunto de que estas aportaciones tienen una articulación a partir del planteamiento de una problemática de investigación que se inscribe en la didáctica, cuya presencia central no puede apreciarse tampoco por el número de páginas dedicadas a sus respectivos planteamientos.

# **1 TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA**

En este capítulo voy a comenzar por dar cuenta del relativamente reciente surgimiento de una didáctica específica, la de la lengua materna, en el marco de una perspectiva más amplia del desarrollo de la didáctica.

Un concepto que ha sido muy importante en el desarrollo de dicha disciplina a fines del siglo XX, ha sido el de “trasposición didáctica”, mismo que introduzco en el segundo apartado remitiéndolo a sus orígenes, vinculado a la enseñanza de disciplinas científicas (particularmente de las matemáticas).

En el siguiente apartado expongo las implicaciones del mismo concepto en el contexto de la enseñanza de la lengua materna, empezando a destacar lo propio de la lengua escrita y vinculándolo a la noción de la “vigilancia epistemológica”.

Luego, en el apartado 4, procedo a identificar diferentes tareas que son posibles en torno al análisis de la trasposición didáctica. Se trata de una clasificación propia que espero contribuya a clarificar el campo de investigación de la trasposición didáctica.

Dado que se retoma la idea de que la enseñanza de la escritura tiene como objeto a prácticas sociales, en el apartado 5 reviso los conceptos de práctica social y comunidad de práctica, así como su relación con el aprendizaje, considerando perspectivas teóricas que se están desarrollando en la actualidad (el análisis mediato del discurso y una visión del aprendizaje como participación social). A continuación expongo un punto de vista propio relativo a algunas relaciones entre la enseñanza y las prácticas sociales letradas (apartado 6) para finalizar con una ponderación de los alcances y límites del concepto de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua (apartado 7).

## **1.1 Visión de la didáctica y surgimiento de la didáctica específica de la lengua materna.**

Hay múltiples visiones de la didáctica pero en este trabajo me voy a basar en una de ellas, expuesta por Bronckart y Schneuwly (1996; 61 -77). A ellos corresponde lo desarrollado en este apartado<sup>7</sup>.

A lo largo de varios siglos ha habido dos tendencias para conceptualizar la didáctica; ya sea como un proceso de crítica o como proceso de acción (63). Por una parte “se presenta como la aproximación científica al conjunto de fenómenos relativos a la educación formal”, y por otra, “designa exclusivamente los procedimientos y las técnicas que se usan en el cuadro de los métodos particulares de enseñanza” (62). Pero hay una tendencia contemporánea a abandonar estas concepciones polares y reconocer que la didáctica tiene como terreno propio “el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje ... en situación escolar” (62) sin perder de vista que “todo proyecto didáctico depende de un proyecto social a cuya precisión contribuye a su vez” (63).

La didáctica general se propone “definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, firmemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que explore al máximo las capacidades psicológicas del alumnado. No podemos dudar de que se trata de un proyecto fundamentalmente utópico (...) pero, igualmente, se trata de un proyecto indispensable” (64).

El desarrollo de la didáctica ha requerido ponerse en relación “con dos conjuntos de ciencias de referencia: las relacionadas con el contenido de la enseñanza y las relacionadas con los procesos de enseñanza – aprendizaje” (61). La relación con las ciencias propias del contenido de la enseñanza lleva a la pluralización de las didácticas, según las disciplinas a las que se vinculan (se trata de las “didácticas específicas” o “didácticas de las disciplinas”).

Pero “como la didáctica general, las didácticas de las disciplinas son discursos de crítica y de propuesta que tienden a la autonomía y a la especialización”. Así, puede concebirse que recién está surgiendo la didáctica de la lengua materna y que se trata también de una utopía indispensable.

---

<sup>7</sup> Por ello en las referencias correspondientes sólo indico el número de página entre paréntesis.

La primera tarea que necesita enfrentar la acción didáctica es “la identificación y la conceptualización de los problemas” que “se ha de basar, antes que nada, en las finalidades educativas, a continuación ha de concernir a los programas, los métodos y los medios de enseñanza, sin olvidar los procedimientos de evaluación y de sanción” (67).

Uno de estos problemas es la adecuación del programa a los objetivos y requiere de una conceptualización que suele demandar recursos de las disciplinas científicas de referencia (67). En el caso de esta tesis, indago sobre la adecuación de los materiales didácticos al programa y al enfoque comunicativo y demando recursos de las ciencias del lenguaje.

Pero la didáctica también va desarrollando “un aparato conceptual coherente y específico (...) progresivamente se van estableciendo algunas nociones” (68) que van mostrando su importancia y que teje relaciones entre las distintas didácticas específicas.

Entre estas nociones se encuentra la de “sistema didáctico”, “trasposición didáctica” y “vigilancia epistemológica”, mismas que abordaré en los siguientes apartados.

## 1.2 La trasposición didáctica

Hoy se puede especificar que:

“La trasposición didáctica es la sucesión de transformaciones que transfieren elementos de la cultura en vigor en una sociedad (saberes, prácticas, valores, etc)

- 1) a lo que se incorpora en los objetivos y programas de la escuela,
- 2) luego, a lo que queda de los contenidos efectivos de la enseñanza y del trabajo escolar,
- 3) y finalmente o en el mejor de los casos, a lo que se construye en la cabeza por parte de los alumnos” (Perrenoud, 2003:96<sup>8</sup>)

Esta tesis se enfoca al primero de los aspectos indicados.

La conceptualización original del fenómeno de la trasposición didáctica fue elaborada por Michel Verret, un sociólogo francés, en el contexto de un estudio destinado a dar cuenta de la distribución temporal en las actividades de los estudiantes.

Para él, “la didáctica es la transmisión de un saber adquirido (...) de aquellos que saben a aquellos que no saben todavía” (1975: I-139), pero la práctica didáctica requiere saber y además saber enseñar; no todos aquellos que saben, también saben enseñar. Además, “toda práctica de enseñanza de un objeto presupone (...) la transformación previa de su objeto en

---

<sup>8</sup> Introducción mía de la numeración.

objeto de enseñanza” (1975: I-140) y se instituye una diferencia entre la práctica que se enseña (o se pretende enseñar, me atrevo a agregar) y la práctica en la cuál dicha práctica se enseña.

Esto constituye la trasposición didáctica, fenómeno cuyo estudio fue adquiriendo importancia, ahora en el seno de la didáctica.

Bronckart y Plazaola Giger (1998: 35 – 37), hacen un recuento histórico de este hecho, mismo que retomo para exponer brevemente en el resto de este apartado<sup>9</sup>. Según ellos hay un movimiento de reconceptualización de la didáctica que surge de la obra de Verret, en el cuál se van perfilando las siguientes cuestiones:

a) Hay una división de trabajo en las sociedades contemporáneas entre dos prácticas distintas y autónomas: por una parte la generación de saberes y por otra su movilización. La generación de saberes implica su transmisión científica, de donde se parte para una transmisión didáctica, la cuál debe dar lugar a la puesta en práctica.

b) En la exposición didáctica el aprovechamiento de un saber depende de tres determinantes:

- La naturaleza del saber, su complejidad intrínseca.
- El estatus de los destinatarios (vg. edad).
- El contexto institucional (competencias y actitudes de los enseñantes; ritmo y progresión de programas).

c) Los saberes didactizados presentan, como consecuencia de dichas determinaciones:

- La desincretización: el recorte de saberes en campos de saber delimitados.
- La despersonalización: la separación del saber de las personas.
- La programabilidad: la organización de saberes en secuencia que permitan su adquisición progresiva.

Esto conlleva a su vez:

- El carácter público del saber, explicitado de tal forma que pueda ser controlado
- Los procesos de control social de los saberes adquiridos

Estas características obligan a distinguir los saberes que son transmisibles escolarmente de los que no lo pueden ser. Estas mismas características no son necesariamente negativas, por ejemplo, puede proteger a los alumnos de la dispersión en la aprehensión del objeto.

---

<sup>9</sup> Otra exposición muy similar puede encontrarse en Petitjean, 1998a.

Pero hay limitaciones de la obra de Verret; por ejemplo, no distingue entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, o queda indefinido a que se refiere la “despersonalización”.

La obra de Verret inspiró una refundación de la didáctica de las matemáticas a través de diversos autores. Uno de ellos, Chevallard, presenta en 1985 una primera síntesis teórica de estos desarrollos en una obra en cuya versión original no quedaba claro si se refería a la sólo didáctica de las matemáticas o a una didáctica general, pero el mismo autor aclara posteriormente (1991<sup>10</sup>) que se trata de una contribución a la construcción de una ciencia didáctica considerando las especificidades de las diversas materias de enseñanza.

Desde esta didáctica se puede analizar los sistemas didácticos: las relaciones entre la enseñanza, lo enseñado y el saber a enseñar. En estos sistemas se establecen los contratos didácticos que se circunscriben a una temporalidad didáctica. Se propone una didáctica como ciencia avocada al análisis del saber didactizado, como un espacio para los problemas de la trasposición: la distancia entre los saberes sabios, por una parte, y por otra tanto los saberes seleccionados para la enseñanza, como los enseñados efectivamente. Esta ciencia didáctica tiene un rol crítico, de vigilancia epistemológica.

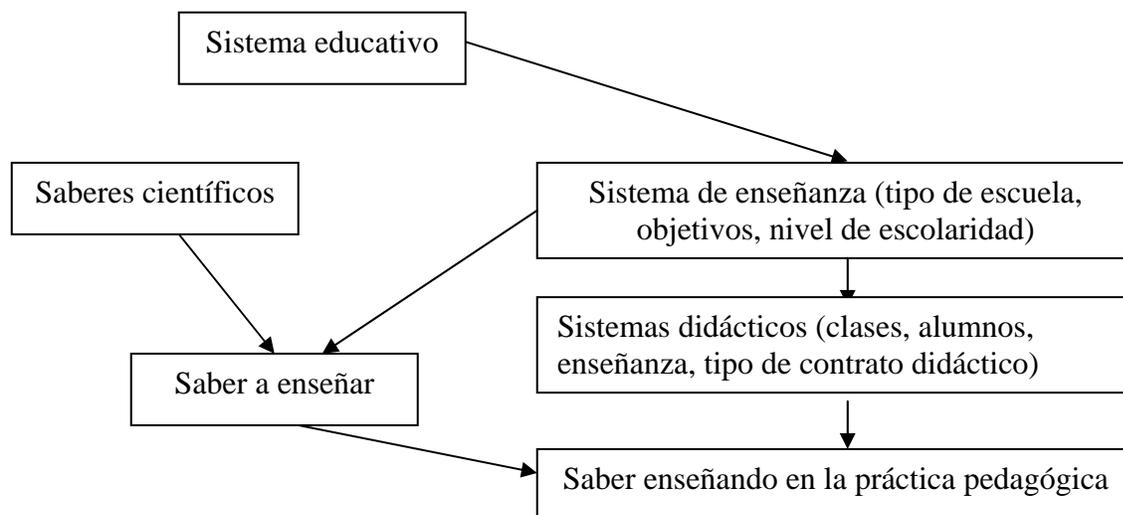
El sistema didáctico se vincula tanto al estatuto de los saberes originarios, científicos, como a las relaciones del propio sistema con su entorno social, mismas que condiciona todo el proceso de trasposición.

Se concibe un sistema educativo, del cual derivan sistemas de enseñanza, y de éstos, los sistemas didácticos, según se puede ver en el cuadro 1 (Bronckart y Plazaola Giger, 1998: 39; versión adaptada).

---

<sup>10</sup> La referencia correspondiente a la edición en español es de 1997.

**Cuadro 1**  
**La trasposición en el marco de los sistemas escolares**



Las determinaciones socio políticas inciden en los sistemas de enseñanza y didáctica por intermedio de la noosfera (comisiones oficiales, editores, autores de libros, organizaciones de maestros) de la cual surge los planes de nuevos saberes a enseñar. Estos saberes deben ser suficientemente distintos de los saberes de sentido común, particularmente de los saberes de los parientes de los alumnos, para conservar la legitimidad de la enseñanza escolar; pues cuando un saber se puede entender como de sentido común, esto es una motivación para una reforma.

La trasposición responde a dos apremios: a una temporalidad específica y a la programación de los avances de la enseñanza (según lo había indicado Verret), los cuales, según Chevallard, se manifiestan más precisamente en los “textos del saber” elaborados por los agentes de la noosfera (manuales, fichas, lecciones – tipo, etc.).

Es necesario distinguir entre los textos escritos del saber a enseñar correspondientes a los documentos pedagógicos y los textos orales del saber efectivamente enseñado en las interacciones correctas del sistema didáctico en el salón de clases.

Las consecuencias de estos apremios son, como había indicado Verret, que los saberes didácticos son:

- Desincretizados: deslindados del contexto de su elaboración y presentación en el campo científico, de forma que implica su reificación o naturalización casi automática.
- Despersonalizados: disociados de una subjetividad de la cual emanan, por lo tanto objetivizados.
- Ligados a un carácter público que autoriza el control social de aprendizaje.

Estos apremios suelen operar inadvertidamente y los agentes de la noosfera no suelen tener conciencia de sus consecuencias.

El rol de los *didactas*<sup>11</sup> (especialistas en didáctica) es poner en evidencia estos fenómenos.

### **1.3 La trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua y la vigilancia epistemológica**

Todo lo anterior, como he indicado, se fue perfilando en el ámbito de la didáctica de las matemáticas. Pero Bronckart y Shneuwly (1996: 71) notan que el fenómeno de la trasposición en el ámbito de la didáctica de la lengua es más complicado, tanto por la precariedad de los conocimientos de las múltiples disciplinas que le atañen, como porque además de tales conocimientos científicos de referencia, hay que considerar a las prácticas sociales que van a trasponerse como objeto de enseñanza.

Por otra parte, debo agregar, dichas prácticas ocurren en el contexto de comunidades específicas, es decir, de comunidades de práctica. Puede decirse entonces, que para el análisis de la trasposición en la didáctica de la lengua, hay que tomar en cuenta a las “comunidades de práctica de referencia” además de las disciplinas científicas de referencia. Cuando la escuela enseña a leer y a escribir, como indica Lerner (2001: 85), lo que debe de enseñar son las prácticas sociales de lectura y escritura.

En este reto y en cualquier tarea de enseñanza, la trasposición didáctica es inevitable, además de que no necesariamente es un hecho a deplorar, pues puede tener algunas ventajas (Verret, 1975: 141). Pero algunos autores, como Chevallard (1997: 21 y 54), sostienen que es un fenómeno sobre lo cual no puede tenerse ningún control. En cambio, otros autores, como Lerner, piensan que la trasposición debe ser controlada y que es posible “mantener una vigilancia epistemológica que garantice la semejanza fundamental entre lo

---

<sup>11</sup> El término en francés es “didacticien” y ha sido traducido al español como “didactas” en la obra de Chevallard (1991)

que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan” (2001:52 y 53).

Es relativamente reciente que en el ámbito latinoamericano estemos considerando los temas de la trasposición didáctica y de la vigilancia epistemológica en la enseñanza de la lengua, y por lo tanto, de la lectura y la escritura. Al parecer, fue Delia Lerner quién dio el primer paso, pero hace falta mucho por avanzar. Uno de los retos, que retomo para el desarrollo de esta tesis, es el de encontrar un modelo que nos permita analizar la trasposición de prácticas sociales.

#### **1.4 Clasificación de las tareas de investigación de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua**

El análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua tiene múltiples tareas y me parece importante distinguirlas y ubicar el presente trabajo entre ellas. Por ello voy a proponer una clasificación de dichas tareas, que retoma algunas ideas ya expuestas por otros autores y añade otras.

En principio, las tareas indicadas pueden distinguirse en tres grupos según:

- a) El punto de partida o referencia de la trasposición
- b) Los niveles de trasposición analizados
- c) Los aspectos de la trasposición analizados

A su vez, estas distinciones nos remiten a una lista de tareas que presento al final de este apartado<sup>12</sup>, previa explicación de la misma.

a) El punto de partida puede ser el de las disciplinas o el de las prácticas de referencia. Cuando el punto de partida para analizar la trasposición son las disciplinas, puede distinguirse por una parte, entre los análisis cuyo objetivo es apreciar las transformaciones que sufren los contenidos de las ciencias del lenguaje y de la comunicación al ser enseñadas y por otra, los trabajos que apuntan a apreciar cómo distintas disciplinas son consideradas para la programación didáctica (currículum y libros de texto)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> No pretendo que esta lista sea exhaustiva o que sea la única manera de distinguir las diversas tareas de la trasposición didáctica.

<sup>13</sup> No descarto que haya la posibilidad de que un mismo trabajo pueda integrar estos distintos aspectos, o que incluso sea necesario en algunos casos que lo haga, dado que las disciplinas teóricas pueden ser enseñadas como herramientas para la apropiación de las prácticas sociales.

Sobre el primer caso son las investigaciones de Plazaola Giger y de Canelas - Trevisi (resumidas en Bronckart y Plazaola Giger, 1998: 48-54); además de que existen otros trabajos que sin usar el término de trasposición didáctica se avocan a apreciar cómo se exponen las ciencias del lenguaje en libros de texto (Lomas y Osoro, 1996; Ferrer, 2001; Lomas, 2004).

Sobre el segundo caso es lo realizado por Petitjean (1998b: 105-132), esclareciendo cómo en una serie de libros de texto para la enseñanza de la escritura se utilizaron, como fundamentos para orientar la enseñanza y no como contenidos de la misma, diversos aportes de la antropología, la sociología, la psicología, las ciencias del lenguaje y la didáctica.

Cuando la referencia del análisis de trasposición didáctica son las prácticas sociales, se pueden considerar algunas cuestiones de las mismas que son generales a un tipo de práctica o se pueden considerar cuestiones que son particulares de una práctica en un contexto social. Como ejemplo de lo primero, puede adelantarse que en esta tesis se abordará la cuestión de la función de la escritura para comunicar en la distancia y en el tiempo, lo cual constituye una función subyacente a muy diversas prácticas sociales que implican el uso de la escritura. Como ejemplo de lo segundo son las variaciones en el vocabulario de una carta según su formalidad.

b) En el proceso de trasposición didáctica Chevallard (1997) distinguió el papel de la noosfera, es decir de quienes inciden en la formulación de los textos oficiales, y el papel de los docentes, quienes determinan en última instancia el saber que se enseña. Petitjean (1998a: 10-13) identifica como actores y lugares de la trasposición a los textos oficiales, a los manuales escolares (distinguiéndolos del resto de textos producidos en la noosfera), el enseñante y el alumno. Bronckart y Plazaola Giger (1998:41) distinguen además las evaluaciones de los aprendizajes. Se trata entonces de niveles de trasposición cuyo análisis no exige ser abordado en un mismo trabajo. Generalmente se trataría de niveles sucesivos, pero hay excepciones a esto<sup>14</sup>. Los niveles podrían especificarse de distintas formas según las perspectivas empleadas y las circunstancias.

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, aunque no sea razonable, en México los materiales didácticos que analizaremos fueron elaborados previamente al programa de la asignatura. Por otra parte, razonablemente, los instrumentos de evaluación pueden elaborarse antes de la enseñanza.

Tratándose de un análisis de trasposición didáctica, siempre es necesaria la comparación entre el saber propio de un nivel analizado y el conocimiento original que se pretendía analizar, pues no se trata solamente de hacer comparaciones entre actores y lugares diversos, sino de posibilitar una vigilancia epistemológica del conocimiento en sus transformaciones. Por lo tanto puede haber algo en común y algo diferente entre un análisis de trasposición didáctica y una comparación de lo que sucede entre diversos niveles de concreción curricular. Este último tipo de comparación no ha sido extraño en trabajos académicos<sup>15</sup>, pero ignoro si ha habido trabajos desde una perspectiva de la trasposición didáctica<sup>16</sup>.

También habría que notar que algunos estudios sobre las ideas de los docentes y de los alumnos (en algunos casos el enfoque puede ser sobre los procesos de asimilación abordados desde la psicología genética) podrían tener algunos nexos con la problemática de la trasposición didáctica.

c) Por último, pueden distinguirse diversos aspectos en el análisis de la trasposición didáctica.

El primero de ellos es el de comparar un saber original de un ámbito social (de una disciplina y/o de una práctica) con el saber a enseñar en el campo escolar. Esta comparación es esencial porque el objetivo de un análisis de trasposición didáctica es atender las transformaciones del conocimiento para valorar si lo que se enseña o lo que se propone para enseñar corresponde a lo que se pretendía enseñar. Se trata de identificar qué es lo que se constituye en objeto de enseñanza.

Derivado de esto pueden apreciarse algunas exigencias para modelar el saber traspuesto al contexto escolar<sup>17</sup>. En el caso de las matemáticas, como lo ha precisado Chevallard (1997:

---

<sup>15</sup> Ya he citado la investigación sobre la apropiación de docentes de los materiales didácticos que son el objeto de esta investigación (Espinosa, 2007). Otra investigación que atiende cómo algunos planteamientos didácticos para la enseñanza de la escritura y de la lectura son transformados por los docentes es la de Castedo (2004).

<sup>16</sup> Autores del grupo académico liderado por Bronckart y que ha trabajado sobre la trasposición didáctica en la lengua han comparado lo propuesto en materiales didácticos con lo realizado por docentes, pero sin emplear el término de trasposición didáctica (Besson, Canelas-Trevisi et. al. en Coll y Edwards (eds.), 1996: 117-136). Tal vez ello se deba a que el foco de atención no ha sido en este caso el de una vigilancia epistemológica.

<sup>17</sup> Delia Lerner me cuestionaba en una plática (mayo de 2008) si un análisis de trasposición didáctica podría desentenderse de los aspectos que cito enseguida. La interrogante me llevó a elaborar esta clasificación de las tareas de investigación en la trasposición didáctica a través de la cual me parece posible argumentar que sí es posible, puesto que se rescata aquello que resulta esencial para estos análisis.

24, 25 y 69), se trata de considerar la "puesta en texto del saber" a través de un proceso de preparación didáctica que implicaría la desincretización, la despersonalización, la programación, la publicidad y el control social del saber, los cuáles derivan de exigencias propias de una "transmisión escolar burocrática" (aspectos previstos por Verret que ya han sido expuestos en el apartado 1.2). En la didáctica de las nociones gramaticales Riestra (s/f:4)<sup>18</sup> opina que "la trasposición didáctica *debe* ser analizada y resuelta teniendo en cuenta sus *posibles efectos* (desincretización y reificación, sustitución y dilución y además resolidarización, señalados por Bronckart y Plazaola Giger, 1998) como indicadores referenciales para evaluar desde la teoría (vigilancia epistemológica)". Las *cursivas* de la cita son más y las uso para resaltar el planteamiento en términos de deber y posibilidad. Quisiera entender el deber en tanto algo que deberían asumir los autores de currículos y materiales didácticos; pero la investigación pudiera admitir un recorte. Por otra parte, la posibilidad correspondería a que dichos efectos de la trasposición no siempre ocurren.

En mi opinión, abordar la comparación de saberes y la caracterización didáctica del saber escolarizado pueden ser aspectos que se imbriquen o que se deslinden, dependiendo de la pertinencia de lo uno o lo otro en el contexto de una investigación en particular.

Otro aspecto a analizar sería el de los factores determinantes de la didactización del saber: 1) la naturaleza del saber y su complejidad intrínseca, 2) el estatus de los destinatarios (la edad y sus antecedentes escolares, por ejemplo) y 3) el contexto institucional (competencias y actitudes de los enseñantes, ritmo y progresión de los programas) (Verret, 1975: I-145; Bronckart y Plazaola Giger, 1998:36). Creo que estos factores no inciden directamente, sino a través de la percepción que los actores de la trasposición tengan de los mismos.

Finalmente, la explicación de la emergencia de nuevos objetos de saber escolar es algo que Chevallard (1997: 29 y siguientes) abordó tal vez con demasiados presupuestos, pero sería un aspecto más a analizar en el contexto de las didácticas específicas.

El siguiente listado reúne lo que acabo de exponer en cuanto a la diversidad de tareas para el análisis de la trasposición didáctica considerables en la enseñanza de la lengua:

---

<sup>18</sup> Documento que me hizo llegar su autora por correo electrónico en julio de 2008.

- a) Tareas desde el punto de partida o referencia de la trasposición:
- Desde los conocimientos disciplinarios que se trasponen para su enseñanza.
  - Desde los conocimientos disciplinarios que se trasponen para organizar la selección de contenidos y/o su abordaje en la enseñanza.
  - Desde aspectos generales comunes a las prácticas sociales que se llevan a la escuela para ser enseñadas.
  - Desde aspectos particulares de tales prácticas sociales.
- b) Tareas según los niveles de trasposición analizados:
- Textos oficiales curriculares
  - Materiales didácticos
  - Enseñanza en el aula
  - Aprendizaje del alumno
  - Evaluación del aprendizaje
- c) Tareas en atención de los aspectos de la trasposición analizados:
- Comparación del conocimiento original con el conocimiento adaptado para la enseñanza. Esclarecimiento sobre qué se enseña.
  - Identificación de las características del saber didactizado a partir de las exigencias de la transmisión escolar burocrática. Descripción de cómo se enseña.
  - Explicación de las determinantes que incidieron para determinar el proceso de trasposición didáctica.
  - Explicación de los motivos por los cuales se hace necesaria la elaboración de un nuevo saber didactizado.

En el caso de esta investigación, lo fundamental va a ser atender a qué es lo que se propone como objeto de enseñanza en unos materiales didácticos, considerando principalmente aspectos generales comunes a las prácticas sociales que se llevan a la escuela para ser enseñadas.

## 1.5 Prácticas, comunidades de práctica y aprendizaje

El término de “práctica” puede ser usado de distintas maneras tanto en contextos informales como en contextos académicos. Enseguida voy a descartar algunos de sus usos más comunes, luego pasaré a definir cómo se empleará el término para esta tesis y posteriormente abordaré el concepto de “comunidades de práctica”, para hablar finalmente de recientes teorías del aprendizaje en comunidades de práctica.

Desde los puntos de vista que se van a manejar en esta tesis, la práctica no es “la acción de aprender a hacer algo por medio de la repetición.” (Barton y Hamilton, 2004: 113) ni tampoco “se emplea como un antónimo de la teoría, las ideas, los ideales o el habla” (Wenger, 2001:72).

Desde la perspectiva del análisis mediato del discurso:

“Una práctica es una acumulación histórica existente en el seno del conjunto de los hábitos históricos que el actor o la actriz social de las acciones mediatas ha asumido durante su vida (es decir, la experiencia), una acumulación que otros actores sociales reconocen como <<una misma>> acción social. Una práctica precede al actor social; es decir, aprendemos principalmente las prácticas de nuestra sociedad, pero rara vez las iniciamos” (Scollon, 2003: 217-218)

“Una acción mediata se define como una acción social realizada con, o gracias a, determinados instrumentos de mediación (que son una herramienta cultural)” (Scollon, 2003: 214)

Desde cierta teoría social del aprendizaje, la práctica es “una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción” (Wenger, 2001:22).

“...El concepto de <<práctica>> connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre es una práctica social.

Este concepto de de <<práctica>> incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones

implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las compresiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas” (Wenger, 2001:71).

Por otra parte, una comunidad es “una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción” (Wenger, 2001:22) y una comunidad de práctica “se define como un grupo de personas que interactúa con regularidad con el fin de conseguir algún propósito u objetivo común” (Scollon, 2003:221)

“El hecho de vivir como seres humanos significa que iniciamos constantemente empresas de todo tipo, desde procurar nuestra supervivencia física hasta buscar los placeres más elevados. Cuando definimos estas empresas y participamos en su consecución, interaccionamos con los demás y con el mundo en consecuencia ajustamos nuestras relaciones con el mundo y con los demás. En otras palabras, aprendemos.

Con el tiempo, este aprendizaje colectivo desemboca en unas prácticas que reflejan tanto la búsqueda del logro en nuestras empresas como las relaciones sociales que la acompañan. Por lo tanto, estas prácticas son la propiedad de un tipo de comunidad creada, con el tiempo, mediante la intención sostenida de lograr una empresa compartida. Por ello tiene sentido llamar *comunidades de práctica* a esta clase de comunidades” (Wenger, 2001:69).

“El termino comunidad no implica necesariamente copresencia, un grupo bien identificado, o limites socialmente visibles. Implica la participación en un sistema de actividad respecto del cual los participantes comparten comprensiones concernientes a los que están haciendo y lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades.

(...) Una comunidad de práctica es una serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica, tangenciales y superpuestas. Una comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, porque mínimamente proporciona un soporte interpretativo necesario para dar sentido a su herencia. Esto es, la participación en una práctica cultural, en la cual cualquier conocimiento existe, es un principio epistemológico del aprendizaje. La estructura social esta práctica, sus relaciones de poder, y sus condiciones de legitimidad definen las posibilidades para el aprendizaje” (Lave y Wenger, 2003: 74)

Vale la pena notar que

“todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica (...) Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son el centro de interés explícito, pero por la misma razón de que también son muy familiares. Aunque el término puede ser nuevo, la experiencia no lo es. La mayoría de las comunidades de práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros” (Wenger, 2001:23 y 24)

Hay que rescatar también el nexo que se establece en esta teoría del aprendizaje<sup>19</sup> en participación social y la transmisión:

“En mi definición de la práctica, no es necesario explicar la reproducción de ésta por medio de un mecanismo separado, como la transmisión, la imitación o incluso la interiorización (Vygotsky, 1934; Parsons, 1962; Bandura, 1977). No existe un proceso separado para la transmisión de la práctica. Como la práctica ya es desde el inicio un proceso social de negociación y renegociación, lo que hace posible la transmisión entre generaciones se encuentra en la misma naturaleza de la práctica.” (Wenger, 2001:132).

A partir de esta toma de postura se requiere hacer una aclaración muy importante respecto de la relación entre los conceptos de práctica y trasposición. En la escuela pueden acontecer algunas prácticas de enseñanza que tienen como objetivo de aprendizaje a prácticas sociales extraescolares, pero que no equivalen a éstas. Se trata de un intento de transmisión separado de la práctica original en mayor o menor grado, es decir, de una trasposición didáctica.

Complementariamente, participar en las diversas prácticas escolares, formales e informales (no solo las que imitan a las extraescolares), implica su aprendizaje, frecuentemente ligadas al currículum oculto, lo cuál no equivale al aprendizaje de las disciplinas o de las prácticas que se pretenden enseñar.

---

<sup>19</sup> Wenger (2001: 21) la denomina "teoría social del aprendizaje".

## 1.6 Algunas relaciones entre la enseñanza y las prácticas letradas

Entre las prácticas sociales se encuentran las prácticas letradas.

“Las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida. En el más sencillo de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Sin embargo, dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (...). Lo anterior incluye cierto grado de conciencia que la gente tiene con respecto a la literacidad, construcciones de literacidad y discursos de literacidad, así como la manera en que la gente habla de ella y le confiere sentido. Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos, Las prácticas se apoyan, también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en la relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de cómo un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos” (Barton y Hamilton, 2004: 112-113)

Pero dado que hay infinidad de prácticas letradas ¿cuáles ha de seleccionar la escuela para su enseñanza?

Hay que recordar que el análisis de la trasposición didáctica no se limita a comparar conocimientos de distintos ámbitos, sino que implica también la selección de los contenidos a enseñar. Las prácticas sociales no existen independientemente de los grupos sociales que las llevan a cabo, así que seleccionar prácticas para la enseñanza implica considerar los grupos sociales a las que pertenecen, a las comunidades de práctica de referencia. Incluso los saberes sabios no pueden deslindarse de comunidades que los generan y califican.

Podemos concebir que haya grupos sociales que detentan saberes de forma privilegiada y que la democratización de las sociedades pasa por la posibilidad de acceso a esos saberes.

Podemos luchar por construir una escuela que, como dice Lerner,

“pueda concretar la responsabilidad de generar en su seno las condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas” que ahora son “patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados”, a fin de abatir “la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura” (Lerner, 2001: 89).

Sí, estoy de acuerdo, pero también tenemos que tomar conciencia de la comunidad de práctica de referencia de los saberes que pretendemos llevar a otros grupos sociales. No solo porque “es mucho más difícil desarrollar sustancialmente” las “prácticas de escritura fuera del contexto en que se originaron” (Ivanič y Moss, 2004), sino porque de otra forma, corremos el riesgo de institucionalizar a las prácticas de un grupo social como los saberes neutros y convenientes para todos; de sobrevalorar nuestras propias prácticas, las de nuestro grupo social, para convertirlas en la meta deseable para cualquier sujeto que pretenda un status de dignidad; de hacerlas la única alternativa razonable de educación en un proceso de colonización enmascarado; de reducir las múltiples posibilidades culturales de la lectura y la escritura a una supuesta “cultura escrita” única y homogénea.

Perrenoud recuerda, a partir de la historia francesa, lo que puede suceder cuando una clase social emprende una cruzada para llevar sus propias perspectivas a otra clase social:

“En el siglo XIX, de manera casi caricaturesca, las clases dominantes afirmaban un verdadero proyecto filantrópico de socialización y de moralización de las clases calificadas como ‘peligrosas’ (Chevalier, 1978). Tal vez entonces podía concebirse el que se definieran los programas escolares a partir de la la experiencia de vida de las clases instruidas, porque la instrucción era concebida como un medio para hacer adherir a los individuos a los valores y a los saberes requeridos para una sociedad industrial en vía de desarrollo, que debía funcionar sobre bases más o menos republicanas. El programa trasponía a la educación escolar, no la cultura y los valores burgueses, sino una versión simplificada y normativa destinada a las clases populares” (2003: 96)

La imposición no sólo es peligrosa como tal, sino que en un contexto así, de entrada se propicia el empobrecimiento y la distorsión de los contenidos que se pretenden enseñar.

Por otra parte ¿quienes son aquellos “que nacen y crecen en medios letrados”? Street afirma que

“prácticamente todas las personas están de alguna manera involucradas en prácticas de alfabetización” y que “cuando ponemos a disposición de las personas nuevas formas de alfabetización (...) es incorrecto suponer que los educandos no tienen alfabetización alguna. Deberíamos comenzar más bien por las nociones que ya tienen y el uso que ya hacen de la lectura y la escritura” (1993:42)

El mismo autor y su esposa indican que:

“Las prácticas de literacidad no son ni neutrales ni un simple asunto que concierne a la educación: estas son múltiples, contradictorias e imbuidas de ideología. Existen diferentes literacidades relacionadas con distintos contextos sociales y culturales, antes que una única Literacidad que opera igual en cualquier parte (Street 1985, en prensa). Ello nos lleva a preguntarnos cómo es que una variedad particular ha llegado a ser tomada como la única literacidad. Entre todas las formas de literacidad practicadas en la comunidad, el hogar y el lugar de trabajo, ¿cómo es que la variedad asociada a la escolarización se ha convertido en el modelo definitorio, no solo para determinar el patrón frente a otras variedades sino para marginarlas y excluirlas del debate de la literacidad? Las literacidades no asociadas a la escuela han terminado valorándose como ensayos fallidos que deben ser corregidos a través de una escolarización perfeccionada.” (Street y Street, 2004: 181)

Gregorio Hernández dice que “las familias no son de ‘lectores’ o de ‘no lectores’ sino de las que tienen demasiado, de las que menos tienen y de las que nada tienen ni tendrán” (2005: 35) y agrega que “lo que paraliza a muchas personas marginadas frente a la cultura escrita de élite, es una visión de sí misma como gente sin conocimiento” (2005: 44).

La escuela tiene responsabilidades por patrocinar algunas formas de literacidad y relegar otras:

“Instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tiende a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales. Otras literacidades vernáculas que existen en la vida cotidiana de la gente son menos visibles y reciben menor apoyo. Esto significa que las prácticas letradas están moldeadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras. Se puede hacer un contraste entre las literacidades dominantes y las literacidades vernáculas.” (Barton y Hamilton, 2004: 118)

Entonces, es muy importante apreciar que no es lo mismo enseñar en la escuela las prácticas propias del medio social al que se pertenece, que enseñar aquellas prácticas que pertenecen a un medio social ajeno. Street ya nos ha advertido de cómo una gran cantidad de programas de alfabetización fracasan por no comprender “las dimensiones culturales e ideológicas de la transmisión de las prácticas de alfabetización de un grupo cultural a otro” (1993: 44).

Es fundamental valorar el sentido que pueden tener las prácticas de lectura y escritura para distintos grupos sociales. No se trata sólo de enseñar tales prácticas como valores absolutos e independientes de contextos sociales particulares, sino de inscribirlas en un proceso de apropiación que permita “lograr autonomía y desarrollar el sentido de uno mismo como actor social (...) capaz de actuar, influir y dar forma a la historia de sí mismo y del mundo” (Hernández, Gregorio; 2005:47).

Por otra parte, en un mundo tan complejo como el actual, es indiscutible que las prácticas de lectura y escritura se multiplican para responder a diversas situaciones y propósitos en diversas comunidades de práctica. Uno no puede ser actor en todas las comunidades, aunque lo puede ser en varias.

“Hay muchas comunidades diferentes y por lo tanto muchas literacidades diferentes, aunque no son literacidades separadas. Este supuesto podría tener el efecto normativo de encerrar a la gente dentro de una u otra serie de prácticas escriturarias. En nuestra compleja cultura, las diferentes literacidades se superponen. Personas que parecen pertenecer a una comunidad de escritura reconocible pueden, en efecto, tener conocimiento pasivo y comprensión de otras. Los individuos pueden pertenecer, al mismo tiempo, a muchas comunidades de escritura: <<horizontalmente>>, de acuerdo, por ejemplo, con geografía, clase, o raza y, <<verticalmente>>, por membresía institucional, social, laboral, de estudio y comunitaria. Una persona puede, por ejemplo, tener un hijo en la escuela, trabajar en un barco y ser miembro de la asociación local de arrendatario, y cada situación exigirá diferentes prácticas de escritura. Al mismo tiempo, y esa persona puede escribir postales de Navidad, notas para recordar algo y cartearse con la familia. En la escuela pudo haber adquirido algún dominio de estos estilos de escritura, pero pudo haber aprendido mucho sobre ellos desde que dejó la escuela. No existe evidencia de hasta dónde la escritura descontextualizada de la escuela es transferible a estos otros dominios.” (Ivanič y Moss, 2004: 219-220)

Entonces, la oferta de enseñanza de las instituciones escolares debe propiciar la equidad, más que la igualdad, en el acceso a las prácticas sociales; requiere buscar una enseñanza contextualizada y debe aprender a reconocer sus límites como instancia alfabetizadora.

No basta considerar la trasposición de prácticas sociales al contexto escolar en el sentido de comparar la fidelidad de lo que se enseña con las prácticas de referencia; también hace falta considerar cuáles son las comunidades de práctica de referencia y cuál es el sentido de su selección para incorporarse a los saberes que la escuela se propone enseñar.

Otro aspecto de la trasposición didáctica es la selección de prácticas para ser objeto de enseñanza en la escuela. Se trata de una labor que susceptible de muchas perspectivas de análisis. Sólo voy a mencionar algunas.

Ya he indicado que una distinción fundamental para las prácticas que se incorporan al currículum consiste en si tales prácticas son, o no son, o en que medida y forma son, parte del capital cultural propio de los grupos sociales de los alumnos a los que se las propone enseñar.

Esta apreciación no puede desembocar en decisiones simples tales como circunscribir la enseñanza a aquello que ya es propio del grupo social de los alumnos, porque esta sería una perspectiva de puertas cerradas al enriquecimiento. Habría que atender tanto a prácticas propias, como al enriquecimiento de ellas en sí mismas y al ensanchamiento del acervo de prácticas disponible en el ámbito educativo. Pero aún así, una selección de prácticas sigue siendo imperiosa e implica decisiones delicadas.

Hay que tomar conciencia de que la escuela no es el único medio educativo de nuestra sociedad (Resnick, 1991: 33) y que abundan comunidades de práctica en las cuáles los alumnos aprenden sobre la lectura, la escritura y muchas cosas más. Retomar en la escuela aquello que se aprende óptimamente fuera de la escuela no tiene sentido, pero sí lo tiene cuando hay una posibilidad de enriquecimiento. Para algunos alumnos, aprender en la escuela a hacer un recado puede ser banal, para otros puede ser muy importante. Retomar las prácticas extraescolares ligadas a los medios masivos de comunicación para reflexionar sobre ellas y modificarlas puede ser muy provechoso; pero retomar prácticas de escritura juvenil cuyo sentido implica su ejercicio con privacidad, o por lo menos con la exclusión de adultos y sobre todo de autoridades, es polémico.

Por otra parte, acercar a los alumnos a comunidades de práctica a las que no han tenido acceso mediante sus familias puede ser una de las tareas más valiosas de la escuela popular, siempre y cuando esto se lleve a cabo con el interés de los alumnos o incluso de los padres y no implique la imposición de valores, así como el ignorar o devaluar lo propio. Así por ejemplo, propiciar la lectura por placer, puede ser maravilloso cuando los educandos lo pueden lograr porque encuentran las condiciones y el sentido para ello, pero puede ser negativo cuando se trata sólo de mostrar, podría decirse de presumir, una práctica supuestamente culta que va a servir para descalificar a quienes no pueden o no quieren dedicarse a ella.

Acercar a los alumnos a comunidades de práctica a los que permanecen ajenos no sólo tiene que ver con grupos económicos, un ejemplo de ello es que muchos jóvenes varones de sociedades tales como la francesa consideran la lectura como una actividad más propia de las mujeres (Petit, 2002: 11) y el papel de la escuela en este caso es, antes que nada, cuestionar esta restricción en el marco del diálogo.

Otro asunto importante a considerar es la heterogeneidad cultural de muchos grupos escolares, empezando por el hecho de que no siempre los maestros comparten con sus alumnos la misma filiación social; puede darse el caso de que los docentes sean ajenos a prácticas que se supone tendrían que promover, o bien, que consideren sus propias prácticas como valores incuestionables que cualquiera puede y debe aprender.

Antes de concluir este apartado conviene incluir algunas reflexiones sobre la dirección de la trasposición y la generación de prácticas de escritura propias por parte de la escuela.

El esquema original para plantear la trasposición didáctica contemplaba una movilización de saberes que iba de las comunidades académicas productoras de saberes sabios hacia la escuela; posteriormente se cuestionó la unidireccionalidad de esta movilización al encontrar ejemplos de saberes que se han desarrollado con propósitos didácticos y que posteriormente se han convertido en corpus académicos (Bronckart y Plazaola Ginger, 1998:41; Ferreiro, 2001:13). También me parece necesario considerar que la escuela es un espacio generador, y no únicamente reproductor, de prácticas sociales, y muy destacadamente, de prácticas que involucran la lectura y la escritura. Las escuelas o los grupos escolares constituyen comunidades de práctica y muchas de sus prácticas seguramente tienen gran valor para lograr los propósitos que la sociedad espera de la escuela, aunque algunas otras podrían

apartarse de lo deseable desde ciertas perspectivas. El caso es que podemos ser críticos respecto de los propósitos de estas prácticas y de sus resultados, pero no podemos analizarlas como fenómenos de trasposición. La vigilancia o juicio que pueda establecerse sobre esa enseñanza de prácticas no puede partir de compararlas simplemente con otras prácticas.

Por otra parte, la escuela no solo genera prácticas que le son propias y no sólo conforma grupos que se constituyen en comunidades de práctica, sino que también puede contribuir a la transformación de prácticas sociales en el ámbito extraescolar al proceder a su análisis crítico desde la escuela. Así por ejemplo, las prácticas que suelen darse frente a los medios de comunicación masiva pueden ser objeto de reflexión y de transformación en la escuela.

### **1.7 Alcances y límites del concepto de trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua**

Las ideas de la trasposición didáctica han sido discutidas por diversos autores; uno de ellos, Halté, piensa que esta teoría también ha sufrido su propia trasposición; que los pioneros de esta temática, Verret y Chevallard, desarrollaron teorías para el estudio complejo del fenómeno de la escolarización de saberes, pero que mucho de las discusiones que se han dado a partir de esta temática se han centrado únicamente en el análisis de la trasposición de saberes sabios para convertirlos en saberes escolares, lo cuál implica un reduccionismo peligroso del sistema didáctico, constituido por las relaciones entre la tríada del conocimiento, el enseñante y el alumno. Aún así, considera que no puede negarse que la vigilancia epistemológica ha estimulado la reflexión didáctica y de ello se han obtenido efectos positivos (1998: 171 y172). También sugiere que el concepto de “trasposición” se debería replantear en términos de una “elaboración didáctica” (1998: 191).

Yo diría que focalizar el problema de la semejanza entre lo que se pretende enseñar y aquello que se enseña realmente, trátase de saberes sabios o de prácticas sociales, es una estrategia pertinente para una vigilancia epistemológica, misma que debería ser una retroalimentación muy importante para un sistema didáctico. Más que implicar un reduccionismo automático de la tarea didáctica, puede constituir una estrategia de recorte de problemáticas para hacer viable su investigación. Se trata de una tarea sumamente compleja y esta complejidad justifica el recorte. Pero también es cierto que la didáctica como disciplina no puede reducirse al análisis comparativo de saberes.

Dos ejemplos de esta última afirmación han sido abordados en este mismo capítulo.

El primero es la importancia de atender al análisis de la selección de prácticas de referencia en función del grupo social al cual pertenecen, no sólo porque la dificultad de aprender algo del grupo social de origen no es la misma que la de aprender lo que proviene de otros medios sociales, sino porque en un caso la didactización puede llegar a ser banal, y en otro, hay riesgos de inadecuación y de colonización. Para juzgar en torno a esto se requiere de una vigilancia ética y pragmática, antes que epistemológica.

El segundo ejemplo es que en la escuela misma se generan prácticas que involucran a la lectura y a la escritura y que por lo tanto no son sujetas a un análisis en términos de trasposición.

Pero aún considerando estas dos cuestiones, todavía se está muy lejos de agotar los quehaceres didácticos.

Por otra parte, coincide que el mismo término de “trasposición” puede ser limitante, no sólo porque no agota el análisis posible de los conocimientos escolares, sino porque puede sugerir como ideal a un conocimiento inmutable, pero la realidad es que el conocimiento es dinámico aún en el mismo campo académico y aún en el pensamiento del sujeto o de los sujetos que lo generan, también es dinámico en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, así como de los sujetos (maestros, alumnos, etc.), que en esta perspectiva lo reconstruyen en procesos creativos de apropiación.



## 2 ALGUNOS CONCEPTOS EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN

Se ha afirmado que:

“La finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Si estamos de acuerdo en que ésta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de *competencia comunicativa*” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 14-15).

Estoy de acuerdo en esta finalidad, misma que también es reconocida en los enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua contemporáneos, según veremos en el próximo capítulo. Por lo tanto, coincidimos también en la importancia del concepto indicado, razón por la cual en este capítulo parto de su revisión en un primer apartado.

En el segundo apartado describiré un modelo clásico para acercarse a los fenómenos comunicativos, desarrollado por Bühler, Malinowski y Jakobson, el cuál es identificado como “los factores constitutivos de los hechos discursivos”.

En el tercero abordo la cuestión de las funciones del lenguaje en general, a partir de Bühler y Jakobson, de Halliday y de otros autores, y a continuación particularizo sobre las funciones de la escritura siguiendo a Coulmas y sobre la “situación de enunciación escrita prototípica” descrita por Calsamiglia y Tusón. Acercarse a lo específico de la escritura es importante dada la temática de esta tesis.

En un quinto apartado introduzco una perspectiva teórica de gran influencia en lo relativo a la comunicación humana, la etnografía de la comunicación, misma de la cual retomo diversas aportaciones como base para el trabajo de esta investigación. De hecho, el concepto de competencia comunicativa surgió en su seno y lo mismo otros de los tópicos que abordaré en este capítulo: los eventos y actos de habla, así como el modelo “SPEAKING”.

El modelo “SPEAKING” es una propuesta para el análisis de los eventos comunicativos, la cual fue desarrollada paulatinamente por Dell Hymes, uno de los más destacados etnógrafos de la comunicación. Se trata de un modelo que complejiza la visión del modelo de “los factores constitutivos de los hechos discursivos” proponiendo una serie de componentes para el análisis de la comunicación humana: El modelo también ha sido expuesto con variante por otros autores, principalmente por Muriel Saville-Troike, Alessandro Duranti y Amparo Tusón<sup>20</sup>.

Dado que esta tesis se dirige a analizar algunos aspectos de la enseñanza escolar de la comunicación, resulta necesario revisar aquello que se ha propuesto para describir detalladamente los eventos comunicativos<sup>21</sup>, ya que esto servirá de punto de partida y de referencia para los procedimientos de análisis que se emprenderán con las actividades didácticas de enseñanza de la escritura que son objeto de la presente investigación.

En este capítulo introduciré el modelo SPEAKING, pero en el capítulo 8 abordaré cuidadosamente cada uno de sus componentes, los cuáles constituyen el eje metodológico para el análisis de esta investigación.

Debido que me enfocaré a la comunicación escrita y a su enseñanza, el uso del modelo SPEAKING requerirá de especificidades que no se desarrollaron en los trabajos originales de la etnografía de la comunicación. Igualmente, este modelo dinámico permite la incorporación de otras perspectivas. Presento dos de ellas antes de concluir el capítulo.

La primera se trata de los “parámetros situacionales de la variación”, que es un marco desarrollado por Biber (1994) para el análisis de los registros del habla, es decir, de las variaciones de las características discursivas de acuerdo a la situación en las cuáles sucede la comunicación. Este marco retoma muchos elementos de los análisis de la etnografía de la comunicación y propone algunos otros observables y categorías para los mismos que no habían sido planteados previamente y que pueden resultar apropiados para esta investigación.

---

<sup>20</sup> Saville-Troike y Gumperz son contemporáneos de Hymes, el segundo (que también citaré más adelante) tuvo una relación colaborativa muy estrecha con Hymes. Duranti se ha preocupado de revisar el modelo de Hymes a partir de considerar diversos trabajos en el campo en cuestión. Tusón, discípula de Gumperz, se ha interesado por vincular las aportaciones de la etnografía de la comunicación a la problemática del aula.

<sup>21</sup> Por el momento he preferido recurrir a las categorías de la etnografía de la comunicación en vez de a los conceptos de campo, tenor y modo propuestos por Halliday porque considero que permiten una descripción más detallada, lo cual es importante para analizar la trasposición didáctica. Pero no descarto que en algún momento futuro pudiera recurrir también a esta alternativa por algún motivo todavía no previsto en particular.

La segunda es una serie de propiedades consideradas por Nemirosky (1999)<sup>22</sup> como propiedades de los tipos de texto que hay que atender en una perspectiva didáctica.

## 2.1 La competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa, propuesto originalmente por Hymes, surge ante la insuficiencia del concepto chomskyano de competencia lingüística para dar cuenta de la comunicación humana. La noción de competencia comunicativa se ha ido detallando y enriqueciendo por diversos autores, mismos que no siempre coinciden en todo, aunque no parecen tener diferencias cruciales. En la actualidad, hay consenso en que la competencia en cuestión es parte de una “competencia cultural” (Saville-Troike, 1982:23; Lomas, Osoro y Tusón, 1993:15) y que incluye la competencia lingüística (llamada también competencia gramatical) pero complementada con otras competencias, cuya lista es variable según los autores. Canale y Swain (1980, cit. por Canale, 1995) la dividen en las siguientes competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica; lo cual tiende a ser aceptado, a veces con algunas variaciones tales como reagrupaciones o incorporación de otras competencias. Edmonson (1981, cit. por Lomas, Osoro y Tusón, 1993:15) propone que la competencia comunicativa es la combinación de la competencia lingüística y la pragmática, pero esta última se puede subdividir en las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica. Lomas (1999: I- 159) propone incluir en la competencia comunicativa, además de las que acabo de citar, a las nociones de competencia literaria (expuesta originalmente por Bierwisch, 1965<sup>23</sup>) y de competencia semiológica. En este apartado revisaremos las nociones o conceptos de estas competencias y expondré el modelo de habilidades comunicativas del lenguaje propuesto por Lyle F. Bachman (1990), el cual integra con claridad muchos de los elementos anteriores. Este modelo es expuesto en la tabla 1 que se incluye al final de este capítulo.

Chomsky propuso el **concepto de competencia lingüística** como “la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un parámetro finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky, 1965)” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993:15).

---

<sup>22</sup> Algunas de ellas retomadas de los trabajos de Van Dijk (1978) sobre la ciencia del texto.

<sup>23</sup> Retomado por Colomer, 1998 79).

Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades” (Gumperz, 1972 citado por Lomas, Osoro y Tusón 1993: 38).

“Sobre la base del concepto de competencia de Chomsky, y en el marco de su propuesta sociolingüística, a principios de los setenta Dell Hymes acuña el término de competencia comunicativa para nombrar ese conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que se adquieren en el proceso de socialización y que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua. Así, Hymes afirma que ‘el niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino como adecuadas. Él o ella adquieren una competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué forma. En pocas palabras, el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla y de evaluar la actuación de los demás” (Golluscio, 2002: 34)

«P. Bourdieu cuestionaba la concepción restringida de una competencia lingüística que sólo sería una ‘capacidad de generar hasta el infinito discursos gramaticales aceptables’ y agregaba que esta competencia ‘no puede ser autonomizada (...) de otra competencia que consiste en producir frases oportunas y con un propósito’. Él definía de la siguiente manera la **competencia en sentido amplio**: ‘Lo que constituye problema no es la posibilidad de producir una infinidad de frases gramaticalmente coherentes, sino la posibilidad de utilizar, de manera coherente y adaptada, una infinidad de frases en un número infinito de situaciones. El manejo práctico de la gramática no sirve de nada sin el manejo de las condiciones de utilización adecuadas para infinitas posibilidades que ofrece la gramática (...) La competencia práctica se adquiere en *situación*, a través de la práctica: lo que se adquiere es, en forma inseparable, el dominio práctico del lenguaje y el dominio práctico de las situaciones, lo que permite producir el discurso adecuado dentro de una determinada situación. La intención expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que ella se manifiesta son inseparables’» (Jolibert, 1992: 35)

¿Pero qué es la competencia comunicativa?

Para Gumperz (2002:154<sup>24</sup>) es “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y las convenciones comunicativas vinculadas a éstas, que los hablantes deben poseer para iniciar y sostener el compromiso conversacional”

Para Saville-Troike

“implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y

---

<sup>24</sup> La versión original en inglés es de 1982.

como decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (1982:22, traducción en Lomas, 1999:33). “Abarca el conocimiento y la expectativa de lo que debe o no debe ser dicho en ciertas situaciones, cuando hablar y cuando guardar silencio, a quién dirigirse, como hablar con personas de diferente estatus o rol, cuales son las conductas no-verbales apropiadas en diversos contextos, cuáles son las rutinas a seguir para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y dar información, cómo hacer solicitudes, como ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, imponer disciplina y todo lo relativo al uso del lenguaje y de otras dimensiones comunicativas en situaciones sociales específicas” (1982:22 y 23)

Para Lomas

“...la *competencia comunicativa* es un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra una serie de conocimientos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades” (1999: I, 158-159).

La competencia comunicativa, según Canale y Swain, incluye “cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica” (Canale, 1995: 66).

La competencia gramatical, “entendida a la vez como capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua” (Lomas, 1999: I, 159) “está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica” (Canale, 1995: 66)

La competencia sociolingüística está “referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico” (Lomas, 1999: I, 159). Incluye una “*competencia interaccional* que tiene que ver con la adecuación cinésica y proxémica” (Canale, 1995: 67). Según Bachman (1990: 94-98) esta competencia implica la habilidad para usar e interpretar referencias culturales y figuras de habla, así como la sensibilidad para apreciar diferencias en el dialecto o el sociolecto, en el registro y en relación a la sencillez.

La competencia discursiva o textual “incluye el conocimiento de las convenciones a fin de enlazar las expresiones para formar un texto” (Bachman, 1990:88), entiéndase para

comprenderlo o producirlo “con arreglo a los principios *cohesión y coherencia*” (Lomas, 1999: I, 159); “un texto hablado o escrito en diferentes géneros” (Canale, 1995: 68).

La competencia estratégica “se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo” (Lomas, 1999: I, 159), por ejemplo, “la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical” así como la “insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa” (Canale, 1995: 69), la pérdida de voz, etc.; todo lo cual requiere de una búsqueda de alternativas, las cuáles pueden tener tan buen éxito que Saville-Troike habla de “la competencia de la incompetencia” (1982: 27 y 28). La competencia estratégica también se manifiesta en intentos por “favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica)” (Canale, 1995: 69).

Algunos autores identifican una competencia pragmática de diversas maneras. En una de ellas, se trata de la reunión de las competencias (en este caso se las denomina como “componentes”) sociolingüística, discursiva y estratégica (Lomas, Osoro y Tusón, 1993:39).

Neis entiende la competencia pragmática como el “conocimiento del hablante/oyente acerca de los usos, las estrategias, las normas que rigen las relaciones comunicativas entre distintos interlocutores y los factores que influyen en la selección de los recursos del lenguaje y en la interpretación correcta de esos recursos, según reglas aceptadas socialmente” (1981, citado por Kaufman y Rodríguez, 1993: 163).

Cassany, Luna y Sanz plantean que la pragmática estudia “todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizado un usuario ideal” de lo cual resulta que la competencia comunicativa se pueda concebir como la conjunción de la competencia lingüística y la competencia pragmática (1994:85). En esta visión, queda la duda de si la competencia pragmática incluye a la textual.

Para Bachman (1990: 87 a 94) la pragmática es la relación entre “los signos y los referentes, por una parte, y los usuarios del lenguaje y el contexto de comunicación por la

otra” y la competencia pragmática se compone de una competencia illocucionaria y otra sociolingüística. La función illocucionaria permite llevar a cabo las funciones del lenguaje. En este caso, la competencia textual no está incluida en la pragmática.

Por otra parte, la misma autora reúne la competencia gramatical con la textual en lo que denomina la “competencia organizacional”, la cual “agrupa aquellas habilidades involucradas en el control de las estructuras formales del lenguaje para la producción o el reconocimiento de oraciones gramaticalmente correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos” (Bachman, 1990: 87).

Kaufman y Rodríguez consideran la competencia temática, “el conocimiento que tiene el hablante / oyente, aunque sea mínimo, del referente del mensaje”, competencia que junto con la lingüística, la pragmática y la textual conformaría la competencia comunicativa (1993: 162-163).

Lomas propone concebir como parte de la competencia comunicativa, a las competencias literaria y semiológica (además de la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica): La competencia literaria la entiende como “la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria”. La competencia semiológica “como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad” (Lomas, 1999: I, 159).

Pilleux (2001) menciona la existencia de una competencia psicolingüística que remite a cuestiones de personalidad, sociocognición y condicionamiento afectivo. La competencia comunicativa incluiría, según él, a las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística.

Según Maqueo, la psicología social “considera que al menos siete competencias forman parte de la competencia comunicativa: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática y sociocultural” (2004: 156).

Como puede advertirse, el concepto de competencia comunicativa ha sido expuesto en términos generales de diversas maneras pero sin diferencias de fondo. Por lo contrario, cuando se entra al campo de las competencias (subcompetencias) o componentes que la integran, las posiciones son muy diversas y seguramente no he agotado su exposición. En

esta diversidad puede aceptarse que hay varias opciones válidas de analizar un fenómeno, aunque no tengo la seguridad de que esto siempre sea así y de que el concepto de competencia implicado esté suficientemente fundado<sup>25</sup>.

Ante la diversidad de modelos para entender la composición de la competencia comunicativa, el modelo de Bachman (1990) sobre la “habilidad lingüística comunicativa” me parece muy amplio y bien organizado, por lo cual he decidido incluir al final de este capítulo (por cuestiones prácticas) la tabla 1, que lo expone, misma que se basa en la conjunción de otras tablas y planteamientos presentados por la autora. Aún así, este modelo deja de lado algunas ideas interesantes, como las relativas a las competencias temática, literaria y semiológica.

## 2.2 Los factores constitutivos de los hechos discursivos

Hymes asevera: “De larga tradición en nuestra cultura es la división tripartita en hablante, oyente y algo de lo que se habla. La misma ha tenido diversas elaboraciones por parte de la teoría de la información, la lingüística, la semiótica, la crítica literaria y la sociología”. (2002:62).

Se trata de un “modelo tradicional de lenguaje” elucidado por Bühler en 1933, y que implica distinguir la primera persona (destinador), la segunda (destinatario) y la tercera (de quién o de qué se habla) (Jakobson, 1975: 355). Jakobson enriquece este modelo integrando tanto aportaciones de Malinowski como propias y determinando un conjunto de “factores que constituyen todo hecho discursivo, cualquier acto de comunicación verbal” (Jakobson, 1975: 352). El modelo ampliado, también identificable como “circuito de la comunicación” (Kaufman y Rodríguez:1993, 157) fue descrito por su autor de la siguiente manera:

“El REMITENTE envía un MENSAJE al DESTINATARIO. Para ser operativo, el mensaje requiere un CONTEXTO al que hace referencia (un “referente” en otra terminología un tanto ambigua), accesible para el destinatario, y *bien verbal, bien susceptible de ser verbalizado*,<sup>26</sup> un CÓDIGO total o al menos parcialmente común al remitente y el destinatario, (...) y, en fin, un CONTACTO, un canal físico y una conexión psicológica entre el remitente entre el remitente y el destinatario, que permite a ambos entrar en comunicación y permanecer en ella” (Jakobson, 1988, 369).

---

<sup>25</sup> Una crítica al abuso del término “competencia” lo expone Bustamante (2005).

<sup>26</sup> En esta cita, las mayúsculas son del autor. La coma previa a las cursivas y las cursivas son mías; con estas últimas destaco la importancia que el autor da a lo verbal.

A continuación expongo la presentación que de cada uno de estos factores hacen Kaufman y Rodríguez (2001: 157 a 159):

**“El emisor**

Es la persona que **elabora el mensaje** a través de un proceso de **codificación (...)**. El emisor recibe distintas designaciones tales como locutor, destinador, enunciador, hablante, escritor, autor, y otras, de acuerdo, principalmente, con la corrientes lingüística o semiótica tomada como marco teórico y con el medio empleado para emitir el mensaje (lengua hablada o lengua escrita).

**El receptor**

Es la persona que **recibe e interpreta el mensaje (...)** El receptor recibe distintas denominaciones: alocutario, destinatario, enunciatario, oyente, lector, etcétera.

**El referente**

Personas, objetos, sucesos reales o ficticios, pertenecientes al mundo que nos rodea o a mundos posibles o imaginados, a los cuales **se alude** en los textos.

**El mensaje**

Emisión lingüística que circula entre los participantes de una determinada situación de comunicación.

**El canal**

Es el medio a través del cual se transmiten el mensaje (ondas sonoras, sustancia gráfica). Actúa como elemento de contacto para establecer y mantener la comunicación entre emisor y receptor.

**El código**

Conjunto de reglas de selección y combinación de signos (...) Es necesario tener en cuenta que existen variedades del lenguaje –subcódigos–, que revisten una importancia capital en la producción e interpretación de los mensajes. Entre estas variedades destacamos el **dialecto** y el **registro**.

**Registro**

Variedad del lenguaje que responde a las exigencias del contexto comunicativo en que tiene lugar el intercambio lingüístico.

**Dialecto**

Variedad del lenguaje según los usuarios. Podemos constatar que el lenguaje varía según la edad (“dialectos” de los adolescentes); el grupo social al que se pertenece (“dialectos” de las clases populares, “dialectos” de la clase media); el sexo (“dialecto” de las mujeres o de los hombres); el lugar de origen (“dialecto” rioplatense), etcétera.”

No parece haber objeciones en la actualidad para incluir a la comunicación escrita en este esquema, como canal, en tanto posibilidad discursiva. Si bien en el pensamiento original de Jakobson, esta inclusión sería posible a partir de la susceptibilidad de lo escrito de ser verbalizado, cuestión que hoy no se consideraría como indispensable.

Este modelo, como lo veremos enseguida, implica una descripción de las funciones del lenguaje. Se trata de una perspectiva de descripción de “los hechos discursivos” que se ha

ido ampliando para hacer un abordaje cada vez más detallado de los componentes y las funciones de la comunicación.

### 2.3 Las funciones del lenguaje en general

Pueden ser muchas las posibilidades para analizar e identificar las funciones del lenguaje. En el planteamiento del circuito de la comunicación de Jakobson (1975: 352-358) que acabo de describir, se reconoce que los mensajes implican varias funciones pero también se cree que en ellos hay una predominante; se conciben seis funciones, cada una de ellas ligada particularmente a uno de los factores constitutivos de los hechos discursivos, al cual enfatiza en el proceso de comunicación; por ejemplo, la función emotiva subraya la posición del emisor.

En tabla 2, puede verse una relación entre cada función y el factor que pone en relieve.

**Tabla 2**  
**Factores del lenguaje y funciones asociadas**

FUNCIÓN	FACTOR DESTACADO
emotiva o expresiva	Emisor
referencial o informativa o denotativa o cognoscitiva	Referente
poética o literaria	Mensaje
fática	Canal
metalingüística	Código
apelativa, conativa	Receptor

La función expresiva “apunta a la expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando. Tiende a producir la impresión de una cierta emoción, sea verdadera o fingida” (Jakobson, 1975: 353). La entonación se liga mucho a esta función.

De la función referencial se dice que todos los mensajes la incluyen (Kaufman y Rodríguez, 1993: 161) aunque puede o no predominar en ellos.

La función literaria busca lograr belleza en el mensaje, más allá de que se trate de un texto estrictamente literario.

La función fática se enfoca a “establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para cerciorarse que el canal de comunicación funciona (...), para llamar la atención del

interlocutor o confirmar si su atención se mantiene (...). Puede patentizarse a través de un cambio profuso de fórmulas ritualizadas, de diálogos enteros, con el simple objeto de prolongar la comunicación (...). Es la primera función verbal que adquieren los niños” (Jakobson, 1975: 356 y 357). Decir “hola” o “adiós” suele ser expresión de esta función.

La función metalingüística remite a decir algo sobre el lenguaje mismo. Esta función se manifiesta usualmente cuando el emisor o el receptor buscan confirmar que se está usando el mismo código, por ejemplo, al preguntar si algo se entiende o qué quiere decir tal término.

La función apelativa la entiendo ligada a las acciones de dar órdenes, exponer instrucciones, solicitar, rogar, inducir a hacer algo; se trata de lograr que el receptor del mensaje actúe o deje de hacerlo en determinado sentido.

Halliday identifica “7 funciones iniciales” en el aprendizaje de la primera lengua:

1. “Instrumental (‘quiero’): para satisfacer necesidades materiales
2. Reguladora (‘haz lo que te digo’): para regular el comportamiento de los demás
3. Interactiva (‘yo y tu’): para involucrar a otras personas
4. Personal (‘aquí estoy’): para identificar y manifestar el yo
5. Heurística (‘dime por qué’): para explorar el mundo exterior e interior
6. Imaginativa (‘finjamos’); para crear un mundo propio
7. Informativa (‘tengo algo que decirte’): para comunicar nuevos informes” (1982: 31).

Sin embargo, para este autor, pueden identificarse algunas macrofunciones, que implicarían la abstracción de una diversidad de funciones. Estas macrofunciones (según exposición de Bachman<sup>27</sup>, 1990: 92-94) son las siguientes:

La función ideacional, que expresa proposiciones o información sobre conocimientos o sentimientos.

La función manipulativa, que se dirige a lograr algo en el mundo circundante y puede subdividirse en tres funciones: la instrumental, para obtener que algo se haga (sugerencias, solicitudes, órdenes, advertencias); la regulatoria, para controlar la conducta de otros (reglas, leyes, normas); y la interaccional, utilizada para crear, mantener o cambiar las relaciones interpersonales.

---

<sup>27</sup> Esta autora retoma estas macrofunciones como subdivisiones constitutivas de la competencia illocucionaria según puede apreciarse en la tabla que describe su modelo de la habilidad comunicativa del lenguaje.

La función heurística, dirigida a ampliar nuestro conocimiento del mundo, incluso del lenguaje mismo.

La función imaginativa, con propósitos humorísticos o estéticos.

El tópico de las funciones ha sido abordado por muy diversos teóricos, cada cuál con algún matiz. Desde la perspectiva de buscar una tipología de textos se han considerado las funciones también de diversas formas.

Para Grosse (1976) las funciones textuales pueden ser: normativa (como leyes y contratos), de contacto (como escritos de felicitación y condolencia), indicativa de grupos (como himnos, rezos), poética (como novela, comedia) de automanifestación (como diario, biografía), exhortación y de comunicación de información (Ciapuscio, 1994: 48 y49)

Para Brinker (1988) tales funciones pueden ser: informativa, de contacto, apelativa, obligativa, declarativa (Ciapuscio, 1994: 68).

Para Heinemann y Vieweger (1991) son: expresarse, contactar, informar y comandar; en este caso se considera que hay

“una relación de inclusión: los textos directivos (función comandar) también transmiten (al menos indirectamente) informaciones, los textos informativos presuponen el contacto entre los interlocutores y para el establecimiento o mantenimiento del contacto normalmente es necesaria una expresión del individuo actuante. Los autores destacan que entre estos tipos básicos existen transiciones fluidas, de manera que la delimitación de estos tipos de funciones entre sí sólo parece posible con ayuda del criterio de dominancia” (Ciapuscio, 1994: 104)

#### **2.4 Las funciones de la escritura y la situación de enunciación escrita prototípica**

Las relaciones entre la oralidad y la escritura han sido abordadas en diversas perspectivas a lo largo de la historia<sup>28</sup> ligadas a las visiones del lenguaje, ceñido a veces a la escritura y otras veces a la oralidad. En el siglo XX hubo una época fonocentrista en la cual los lingüistas reivindican a la oralidad como independiente de la escritura, pero desvalorizando a esta última, después de un periodo de sobrevaloración (Teberosky y Tolchinsky, 1992: 6). Muchos estudios sobre el lenguaje privilegiaron, en menor o mayor grado, a la lengua oral; es el caso de los factores constitutivos de los hechos discursivos, o de la etnografía de la comunicación, cuyos legados siguen siendo de gran importancia, pero en cuyo seno la

---

<sup>28</sup> El “status de lo escrito” ha sido recapitulado por Vinger y por Scinto, al respecto véase Cassany, 1989: 40-44.

escritura aparece tangencialmente. Es por esto que me parece pertinente desarrollar un apartado que trate de cuestiones específicas de la escritura. Estas pueden ser muchas, pero me limitaré a la situación de enunciación y a cuestiones funcionales.

Calsamiglia y Tusón (1999: 30 y 75) identifican las situaciones de enunciación oral y escrita prototípicas en los términos que reúno en la tabla 3:

**Tabla 3**  
**Situaciones de enunciación prototípicas**

ORAL	ESCRITA
Participación simultánea de las personas que intervienen en ella. Más que emisores y receptores, es preferible referirnos a ellas como interlocutores.	Las personas que se comunican a través de un texto actúan independiente y autónomamente.
Los interlocutores comparten el tiempo y el espacio, participan cara a cara.	Los protagonistas no comparten el tiempo y el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura.
Los interlocutores activan, construyen y negocian en la interacción una relación interpersonal.	Al tratarse de una interacción diferida, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado.

Las mismas autoras reconocen que “el desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación audiovisuales (permiten en la actualidad) (...) canales por los que, actualmente, puede circular el habla, tanto de forma directa o simultánea como de forma diferida (en el espacio, o en el tiempo y el espacio), o combinando ambas formas” y lo mismo puede afirmarse sobre la circulación de la escritura (principalmente por medios cibernéticos). Más adelante ampliaré al respecto, al hablar de las relaciones espacio-temporales en el análisis de las situaciones de comunicación.

Coulmas (1989: 11- 14) presenta “algunas de las funciones más importantes de la escritura (...) en las modernas sociedades letradas” (presento en cursivas los términos de la versión original en inglés y entre comillas los adoptados por Teberosky<sup>29</sup> al referirse a la obra de Coulmas):

---

<sup>29</sup> 1992: 61-62).

La función mnemónica (*mnemonic function*, “mnemónica o de registro”), permite ir más allá de la capacidad de la memoria humana y permite conservar algo sin distorsiones entre generaciones por el tiempo que dure la escritura (y el tipo de lenguaje usado).

La función de alejamiento o disociante (*distancing function*, “de permitir la comunicación a distancia en el tiempo y el espacio”) permite expandir el rango de la comunicación, que en vez de limitarse a las situaciones donde el hablante y el oyente están presentes (asociados), se amplía al permitir que el emisor, el mensaje y el destinatario puedan estar separados (disociados) espacial y/o temporalmente. Incluso el autor puede ser el destinatario de su propio mensaje, y un mismo mensaje puede ser recibido en diferentes lugares y tiempos.

La función objetivante (*reifying function*, “de reificación”) permite las palabras adquieran un carácter estable y tangible, que el mensaje asuma la cualidad de un objeto y que por esto se pueda despersonalizar, ser independiente de su autor. Mientras que en la comunicación oral (aquí y ahora) el punto principal es lo que una persona quiere decir, en la comunicación escrita lo relevante es lo que las palabras significan (trascendiendo el aquí, el ahora y el enunciador), deben de ser autosuficientes y explícitas. Además del significado del mensaje, el mismo lenguaje se objetiva mediante la escritura.

La función de control social (*social control function*, “de regulación y control social de la conducta”) es muy propia de la escritura por sus posibilidades despersonalizadoras (y de perdurabilidad y ubicuidad): la ley deviene por sí misma en autoridad, libre de estados de ánimo y disponible en cualquier ocasión. Pero quién es letrado maneja la ley.

La escritura también certifica identidades<sup>30</sup> (y acontecimientos) y facilita la hegemonía de las variedades lingüísticas de quienes escriben.

La función interaccional, de interacción cooperativa (*interactional*<sup>31</sup>) pues la escritura permite posibilidades de acción conjunta en la que alguien orienta a otro a la distancia (temporal o espacial).

La función estética (*aesthetic function*), estimulada por la escritura, además de que sólo con éstas florecen algunos géneros literarios.

Pero hay que reconocer que las diversas sociedades y grupos sociales tienen su propio espectro de funciones que otorgan a la escritura. Teberosky afirma que:

---

<sup>30</sup> Y acontecimientos, diría yo; tales como nacimientos, matrimonios, titulaciones, etc.

<sup>31</sup> Esta función no la retoma Teberosky.

“El poder de la escritura no reside en sí misma, sino en los usos que las sociedades le otorguen. Así, por ejemplo, los tuareg conocen la escritura desde hace mucho tiempo pero es usada para muy pocos fines: cartas de amor, poemas, etc. Así también entre los vai, población estudiada por Scribner y Cole, que otorgan a la escritura una función muy limitada. En cambio la escritura en nuestras sociedades actuales, puesta al servicio de múltiples funciones, ha ido más allá de las funciones originarias”.

Aunque nada autoriza a pensar homogéneamente en “nuestras sociedades actuales”.

Shirley Brice Heath distingue entre las funciones y los usos de la literacidad (*literacy*, alfabetización); las “funciones” corresponden a aquello que “la literacidad puede hacer por los individuos” y los “usos” a “aquello que los individuos pueden hacer con habilidades de literacidad” (1980: 123).

La misma autora realiza un trabajo etnográfico en algunas comunidades e identifica variaciones en el uso de la escritura entre ellas, así como entre lo que ocurre en su cotidianidad y lo que sus respectivas escuelas enfatizan (1980: 128 y 129).

En la actualidad se considera que hay distintos tipos de alfabetización, según el uso que se dé a la escritura en los contextos sociales.

## 2.5 La etnografía de la comunicación

La “etnografía del habla”<sup>32</sup>, que pronto derivó en ser denominada “etnografía de la comunicación”, surge como un intento de reunir en una sola disciplina coherente el estudio de lo lingüístico y de lo cultural, que se habían dado por separado, pero priorizando lo segundo, pues se considera que el lenguaje es, ante todo, una forma cultural socialmente situada (Saville-Troike, 1982: 1-4). Aún reconociendo que la lingüística tiene un papel importantísimo en esta tarea, no es ésta “sino la etnografía –no la lengua sino la comunicación- la que debe proveer el marco de referencia dentro del cual se debe describir el lugar de la lengua en la cultura y en la sociedad” (Hymes, 1984:51).

Golluscio recuerda el surgimiento de esta disciplina de la siguiente manera:

“La antropología, a pesar de que había estado preocupada desde sus orígenes por la relación estrecha entre lenguaje y cultura, el estudio de la organización y pautamiento de la lengua y el habla nunca había sido uno de sus temas centrales. La lingüística, por su lado (...) había centrado su objeto de estudio en el código de la lengua, en la lengua como sistema formal. (...)

---

<sup>32</sup> Bautizada así por Hymes, uno de sus pioneros.

En los momentos de exposición programática de la etnografía del habla, prevalecían en las dos disciplinas ideas de homogeneidad y universalidad (hablante-oyente ideal, comunidades uniformes, etc.). Frente a esto, Dell Hymes propone, en cambio, un acercamiento al estudio del lenguaje desde lo heterogéneo y lo particular (...) Tal tarea encuadra en una propuesta contestataria basada en las siguientes afirmaciones: a) *el objeto de estudio es el habla*; b) *los usos del habla forman sistema* y c) *los usos del habla son distintos entre las culturas*.

(...)

La etnografía del habla (...) (incorporó) el estudio de: a) la dimensión del *uso social* de las lenguas, b) las *reglas culturales* que organizan esos usos, c) las *condiciones comunicativas* necesarias para que los hablantes de lenguas no relacionadas seleccionen ciertos rasgos de una lengua, y no otros, d) los *usos sociales* de las distintas formas que coexisten en un mismo sistema semántico y, finalmente, e) los textos como proceso, como *ejecución, actualización o puesta en uso de las formas discursivas propias de una cultura y sus usos comunicativos en la interacción social*.

El objetivo final –y fundacional– de la etnografía del habla (...) es (...) profundizar la reflexión sobre la relación entre lengua, cultura, sociedad e individuo (Sherzer)” (2002: 14 y 15).

## 2.6 Situaciones, eventos y actos de habla

Se reconoce la necesidad de contar con unidades discretas para el análisis de la comunicación; Hymes sugiere tres: situación, evento y acto. La situación se conforma por uno o varios eventos; el evento por uno o varios actos de habla.

Una situación comunicativa es el contexto donde ocurre la comunicación, como puede ser una clase en la escuela; puede ocurrir en más de una localización o puede cambiar en el mismo lugar; pero una situación particular mantiene su configuración de actividades (Saville-Troike, 1982:29).

“Un evento comunicativo es la unidad básica para propósitos descriptivos. Un evento en particular se define por un conjunto unificado de componentes, empezando por el mismo propósito general de la comunicación, el mismo tópico general involucrando a los mismos participantes, generalmente empleando las mismas variedades de lenguaje, con el mismo tono, las mismas reglas de interacción y el mismo escenario. Un evento termina cuando hay un cambio en los principales participantes, o en sus relaciones, o el foco de su atención (...) Son posibles los eventos discontinuos” (Saville-Troike, 1982: 29).

“El término evento de habla está restringido a aquellas actividades o aspectos de actividades directamente gobernadas por reglas o normas para el uso del habla. Un evento puede consistir en un solo acto de habla, pero a menudo comprenderá varios de ellos” (Hymes, 2002: 67)

“Un acto comunicativo coincide generalmente con una función interaccional, como un señalamiento, una solicitud, una orden, y pueden ser lo mismo verbal o no verbal (...) La misma conducta observable puede ser o no un acto comunicativo en diferentes comunidades de habla” (Saville- Troike, 1982: 29-30).

Un ejemplo de las categorías anteriores consiste en una clase en una escuela, que constituye la situación; en la cuál ocurren diversos eventos, como pasar lista, una actividad motivacional, la presentación de nueva información, un periodo de preguntas y respuestas. Pasar lista es un evento conformado de actos repetitivos de pronunciar nombres y obtener respuestas y hacer registros consecuentes. (Saville- Troike, 1982: 31).

## 2.7 El modelo SPEAKING

“Sobre la base del modelo de Jakobson (1960) de seis factores constitutivos de cualquier evento de habla, Hymes propuso, en versiones sucesivas (1962, 1964, 1972 y 1974) una lista más extensa de posibles componentes de un evento de habla para tomar en cuenta en el análisis de la lengua en uso” (Duranti, 1985: 202, traducción mía). Lo que no pudo sostenerse en este nuevo listado fue la correspondencia entre cada factor o componente de la comunicación y una función del lenguaje (Duranti, 1985: 203).

“A medida que avanzaba su desarrollo teórico, Hymes fue modificando y completando su primera propuesta (1962) dibujando, asimismo, las líneas de interrelación entre los componentes. (...) En síntesis, esta propuesta transforma el alcance de la descripción lingüística, la cual abarcará no sólo al código, sino también los usos sociales de la/s lengua/s que circulan en la vida social de un grupo” (Golluscio, 2002:27).

El modelo original de Hymes propone ocho componentes que identificó con una palabra con fines mnemotécnicos<sup>33</sup> construida por las siglas de tales componentes en inglés: SPEAKING o en francés PARLANT con 7 elementos (Hymes 2002: 70 y 77). Pero estos componentes pueden subdividirse y el mismo Hymes lo fue haciendo, como ya se dijo. Este célebre etnógrafo afirmaba que “los materiales etnográficos investigados hasta el momento indican que se deben distinguir algunas veces unos dieciséis o diecisiete componentes. **No se ha encontrado regla alguna que requiera la especificación simultánea de todos ellos. Siempre existen redundancias**” (2002: 70 / el destacado es mío)

---

<sup>33</sup> Queda la duda de en qué medida estos recursos mnemotécnicos han sido útiles a la teoría o han estorbado su exposición.

Este modelo es una propuesta abierta en varios sentidos: admite agrupar o subdividir componentes y permite al investigador seleccionar cuáles son los aspectos relevantes para el análisis de una situación en particular (Duranti, 1985: 202 y 203).

Diversos autores han elaborado otras propuestas muy relacionadas con esta; en algún caso antecediéndola, como Firth (1950, citado por Halliday, 1982:85); pero generalmente reconociéndola como punto de partida, por ejemplo Fishman, 1970; Saville-Troike, 1982; Tusón, 1997. Otros han precisado algunas cuestiones del modelo (como Duranti 1985).

Cuando Hymes comentaba sobre los modelos preexistentes al suyo afirmaba que “en manos de algunos investigadores, varios de estos modelos han mostrado ser productivos, pero su productividad ha dependido no de tomados en forma literal sino sólo de empleados de manera precisa” (2002: 69). Pienso que esta afirmación también puede asignarse a los investigadores que usan el modelo de Hymes u otros derivados del mismo. Además, creo que el empleo “de manera precisa” puede implicar creatividad y sagacidad, además de laboriosidad, para identificar aquello que es relevante en determinada situación.

La versión de Fishman (1970) da una buena panorámica de los modelos descriptivos de la comunicación ligados a la etnografía de la comunicación, los cuáles buscan apreciar en los eventos comunicativos al menos "*quién habla a quién* (interlocutores), *qué lengua* (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), *dónde* (escenario), *cuándo* (tiempo), *acerca de qué* (tópico), con qué *intenciones* (propósito) y *consecuencias* (resultados)" (Fishman, citado por Pilleux, 2001).

Una complicación en la conceptualización de los componentes del habla deriva de que distintos expositores (por ejemplo Hymes y Saville-Troike) hacen uso diferente de algunos términos iguales o sutilmente diferenciados.

Halliday señala que “una de las dificultades con estas listas consiste en saber qué condición teórica asignarles en relación con el texto” y propone como alternativa otro enfoque con categorías (campo, tenor y modo) que son “determinantes y no componentes del habla” (1982:85). A pesar de esta crítica, me parece que el modelo de componentes puede ser todavía muy útil para determinadas finalidades, particularmente cuando se requiere de una guía de observación que permita atender una serie detallada de características de los eventos comunicativos.

En la tabla 4 aparecen de arriba hacia abajo las siglas de “SPEAKING” y las palabras inglesas a las que corresponden, en otra columna está la traducción de las palabras y en otra más la subdivisión que el mismo Hymes fue haciendo de esos componentes.

**Tabla 4**  
**Modelo SPEAKING**

<b>Sigla / inglés</b>	<b>Componente</b>	<b>Componentes desglosados</b>
S situation	Situación o escenario	1 a) tiempo y 1b) lugar
		2) escenario psicológico
P participants	Participantes	3) hablante o emisor
		4) destinador
		5) oyente o receptor o audiencia
		6) destinatario
E ends	Fines o propósitos	7) fines como resultados
		8) fines como metas
A Act sequence	Secuencia de actos	9) forma del mensaje
		10) contenido del mensaje
K key	Clave o tono	11) manera en que se ejecuta el acto de habla
I instrumentalities	<i>Instrumentos</i> o medios	12) canal
		13) formas del habla
N norms	Normas	14) normas de interacción
		15) normas de interpretación
G genre	Género	16) género

Hay que notar que no se trata de un listado de componentes aislados, sino que estos “son siempre interdependientes; así, una determinada relación entre los participantes requerirá unas normas de interacción; un género, una secuencia de actos; una localización espacio-temporal, un género prototípico, etc.”. Por eso, “cuando se describe un intercambio

concreto, hay que tener en cuenta como se articulan esos componentes, es decir, cuáles de entre ellos sobredeterminan a los otros” (Tusón, 1997:79).

Me parece pertinente reconocer que en la exposición de modelos de análisis para los actos comunicativos no sólo se presentan variaciones en cuanto a los componentes que se enlistan, sino también en cuanto a las relaciones que se establecen entre los mismos, por lo menos para su exposición; por ejemplo, Hymes divide el componente de situación en escenario y escena, pero para Saville-Troike (1982:138) la escena se subdivide en género, tópico, propósito/función y escenario. Estas variaciones pueden entenderse como formas alternativas válidas de organizar el análisis de los actos comunicativos o de exponer la teoría al respecto, pero pueden provocar confusiones. Para tratar de disminuir estas, propongo introducir una jerarquización explícita de los componentes de los modelos en cuestión identificándolos en términos de macrocomponentes y microcomponentes.

Lo anterior lo detallaré en el capítulo 8, en el cuál profundizaré sobre los componentes en cuestión, tratando de integrar coherentemente el uso que diversos autores les han dado.

En el "**Anexo 1. Comparación entre modelos de componentes de la comunicación**" presento una serie de tablas en las cuales comparo el modelo SPEAKING con otros modelos o con variaciones del mismo: el de Jakobson (tabla 1) el de Saville- Troike (tabla 2), el de Tusón (tabla 3) y los modelos tipo cuestionarios explicitados por Fishman y Pilleux (tabla 4).

## **2.8 Parámetros situacionales de la variación**

Según se ha dicho, un registro es una variación lingüística acorde con los retos de un contexto comunicativo. Hay una serie de componentes o parámetros de la comunicación que pueden ser observados en una situación y que explican el que los hablantes inmersos en ella recurran a variedades discursivas correspondientes a determinados registros. Biber (1994: 39-44) ha propuesto un modelo para analizar los “parámetros situacionales de la variación”. Por mi parte, noto que en este modelo pueden reconocerse elementos trabajados previamente en modelos de la etnografía de la comunicación, como los expuestos en este capítulo, aunque con una perspectiva disciplinaria que no es idéntica. No obstante, me parece posible recurrir al modelo de Biber no tanto por lo que tiene en común con modelos

como el SPEAKING, como por una serie de matices particulares que pueden ser llevados a la perspectiva de mi investigación para enriquecer su análisis.

A continuación incluyo el contenido de una tabla en la que Biber (1994: 40-41) resume su propuesta, pero transcribiendo con cursivas la traducción de Calsamiglia y Tusón<sup>34</sup> (1999: 331-332):

- I. Características comunicativas de los participantes
  - A. Locutor(es): individual/plural/institucional
  - B. Destinatario(s):
    - 1. Uno mismo/otro
    - 2. Individual/plural/innumerable
    - 3. Audiencia: sí/no
- II. Relaciones entre Locutor y Destinatario
  - A. Relaciones de estatus social-relativo estatus y poder de Locutor y Destinatario:  
Locutor con más poder/estatus igual/Destinatario con más poder
  - B. Alcance del conocimiento compartido
    - 1. Conocimiento especializado del tema: alto/bajo
    - 2. Conocimiento personal específico: alto/bajo
  - C. Interactividad: mucha/poca/ninguna
  - D. Relación personal: confianza, respeto, miedo; pariente, amigo, enemigo, colega, etc.
- III. Escenario
  - A. Características del lugar de la comunicación:
    - 1. Privado/público
    - 2. Ámbito:
      - Trabajo y lugar de trabajo
      - Educación y mundo académico
      - Administración y leyes
      - Religión
      - Arte y entretenimiento
      - Doméstico y personal
      - Otros
    - 3. Audio/visual medios de comunicación de masas (televisión, radio, cine)
  - B. Espacio compartido: inmediato, próximo, separado
  - C. Tiempo compartido: inmediato, próximo, separado
  - D. Lugar y tiempo específicos de la comunicación
- IV. Canal
  - A. Modo (canal primario): escrito/oral/de signos/mixtos/otros
  - B. Permanencia: sí/no
  - C. Medio de transmisión:  
Si hay permanencia:

---

<sup>34</sup> Sustituyo algunas abreviaturas utilizadas en esta versión por los términos completos.

- 1. Grabado/transcrito/impreso/mecanografiado/manual/correo-e/otros
- 2. publicado/no publicado
- si no hay permanencia: cara a cara/teléfono/radio/TV/otros
- D. Insertado en un texto más extenso de registro diferente: sí/no
- V. Relación de los participantes con el texto
  - A. Locutor-circunstancias de la producción:
    - Revisado o editado/planificado/«on line»
  - B. Destinatario-circunstancias de la comprensión:
    - «on line»/restricciones de tiempo autoimpuestas
  - C. Evaluación personal del texto por parte del Locutor y el Destinatario:
    - Importante, valioso, necesario, bonito, popular
  - D. Actitud del Locutor ante el texto:
    - 1. Emocional/distante
    - 2. Respeto/familiaridad
    - 3. Excitación
    - Etcétera.
- VI. Propósitos, intenciones, fines
  - A. Facultad:
    - (supuestamente) basados en: hechos/especulaciones/imaginaciones/mezcla
  - B. Propósitos:
    - 1. Persuadir o vender: alto/medio/bajo
    - 2. transmitir información: alto/medio/bajo
    - 3. Entretener: alto/medio/bajo
    - 4. Expresión de sí mismo: (sentimientos, actitudes, estímulo de la relación): alto/medio/bajo
- VII. Tema
  - A. Nivel del intercambio: especializado/general/popular
  - B. Tema específico: economía, ciencia, religión, política, deportes, derecho, vida cotidiana, etc.

## 2.9 Propiedades de los tipos de texto

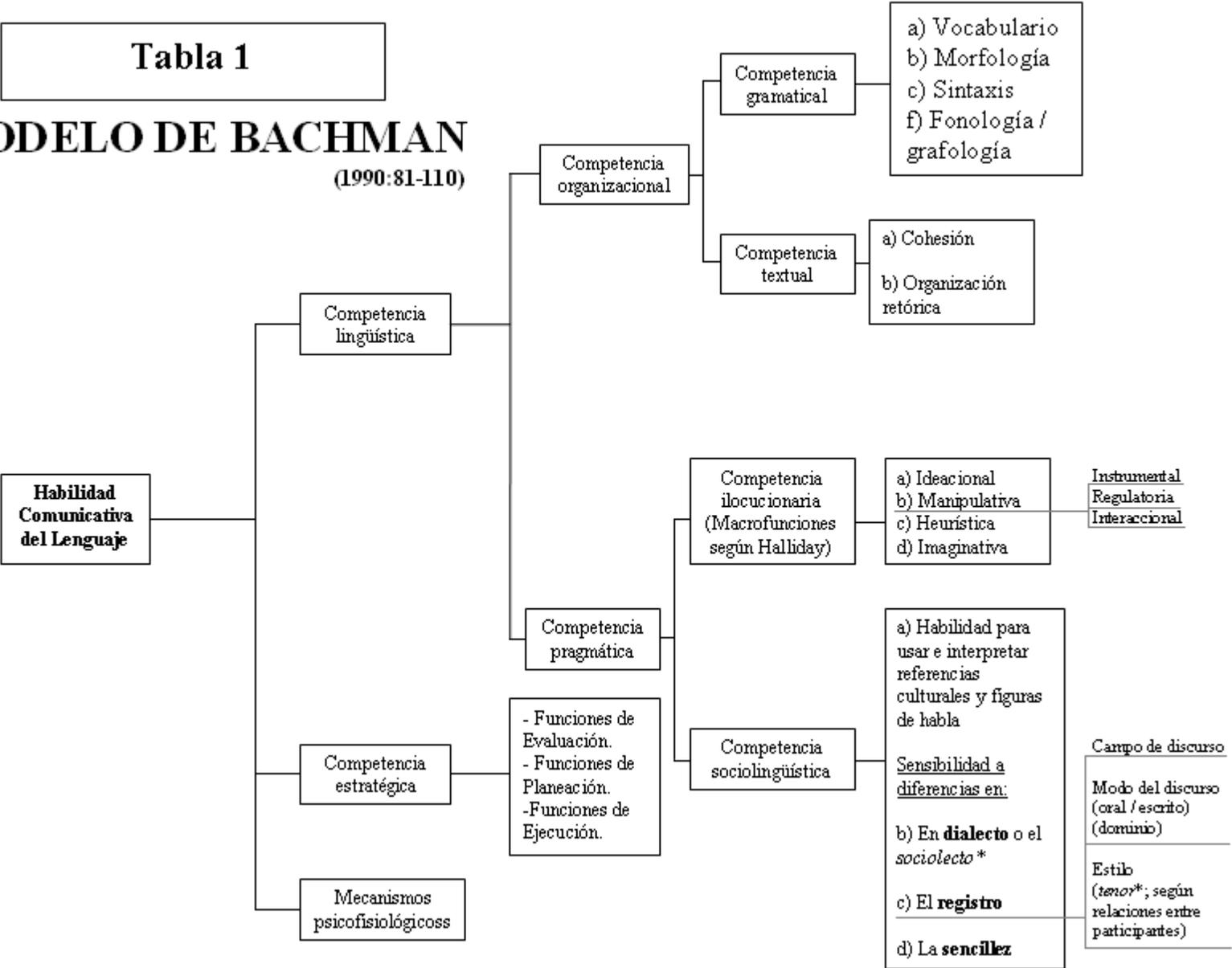
Nemirovsky (1999) se pregunta “cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito” y elabora una propuesta de planificación considerando una serie de “propiedades de los tipos de texto” en la cual retoma algunas aportaciones de Van Dijk (1978). La serie de propiedades propuesta por ella tiene la ventaja de estar pensada para el trabajo con textos que se reconocen como adecuados para ser trabajados en el contexto escolar de la educación básica y por lo tanto me ha parecido importante como fuente para el análisis que persigo.

La siguiente es la lista de las propiedades de los tipos de texto desarrollada por esta autora (1999: 28-37):

Función  
Autores  
Público potencial  
Relaciones con “lo real”  
Extensión  
Formulas fijas  
Léxico  
Categorías gramaticales  
Estructura del texto  
Tipografía  
Formato  
Uso posterior a la lectura  
Modo de lectura  
Relación título-contenido  
Relación imagen-texto  
Soporte  
Tiempos, modos o formas verbales  
Personajes  
Temática

**Tabla 1**

**MODELO DE BACHMAN**  
(1990:81-110)





### **3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA, EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y OTRAS APORTACIONES DIDÁCTICAS**

En este capítulo voy a abordar diversas cuestiones relativas a los enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua. Prefiero hablar de estos enfoques en plural, como lo hacen diversos autores, aunque hay otros que hablan del enfoque comunicativo en singular.

Tomar una decisión al respecto es hasta cierto punto arbitrario, porque tratándose de diversos desarrollos didácticos con diferencias y semejanzas, implica poner el énfasis en unas u otras al optar por el plural o el singular. Sin embargo, mi opción por el plural se fundamenta en la idea de que esto es más propio para una visión analítica propia de la tarea de investigar.

Pero cualquiera que sea la denominación por la que se opte, es indispensable tomar conciencia tanto de lo similar como de lo diferente en dichos desarrollos didácticos. Por otra parte, hay que estar alerta en la lectura de diversos autores en relación a cómo están usando el término. Esta es una advertencia importante para la lectura de este capítulo, porque habré de citar a autores que optan por uno u otra opción. Llamo la atención principalmente para las citas de Richards y Rodgers, autores a los que recurriré frecuentemente, mismos que hablan del enfoque comunicativo en singular, pero excluyen de la denominación a enfoques que no consideran actuales y a otros enfoques que siendo actuales y compartiendo principios semejantes, se diversifican en cuanto consideran otras cuestiones que no son propiamente las comunicativas.

Otra aclaración que me parece importante hacer de entrada es que el o los enfoques comunicativos surgen en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas y por lo tanto algunos autores se remiten solo a tal contexto. Sólo posteriormente estos enfoques fueron planteándose para el desarrollo de la lengua materna en la escuela, incluyendo lo relativo a la escritura.

Este capítulo consta de diez apartados que introduzco enseguida:

Empezaré en el primero de ellos por abordar de manera sucinta lo que puede reconocerse como una trayectoria de la enseñanza de la lengua en la cultura occidental.

A continuación plantearé con más especificidad a lo dicho previamente, la cuestión de la diversidad de enfoques comunicativos.

En el siguiente apartado atenderé a los atributos que pueden reconocerse a los enfoques comunicativos en la actualidad.

Vuelvo enseguida a ahondar en el tema de las variaciones de los enfoques considerando sus diversas versiones, los tipos de actividades que pueden implicar y la evolución que se ha dado en su seno.

Luego esbozaré lo relativo a los programas funcionales, un tipo de programas identificados con el enfoque comunicativo a los cuales considero en particular debido a la denominación de “enfoque comunicativo y funcional” correspondiente a los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública cuyos materiales didácticos analizo.

Dado que esta tesis se dirige al análisis de actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos, es pertinente atender específicamente en el siguiente apartado a los enfoques propios de la enseñanza de la expresión escrita, mismos que no están contemplados suficientemente en los planteamientos generales de los enfoques comunicativos.

Lo siguiente a tratar en este capítulo no se refiere a un enfoque de enseñanza sino a un enfoque teórico que ha sido relevante para comprender los procesos evolutivos en el aprendizaje de la lengua, razón por la cuál es retomado o debe considerarse en el ámbito de la enseñanza, siendo muy importante en lo relativo a la alfabetización inicial, como es el caso de esta tesis. Decidí incluir lo relativo a este “enfoque funcional del desarrollo de la lengua” (planteado por Halliday) en este capítulo para tratar de evitar confusiones aclarando su diferencia respecto de lo que corresponde al uso del término “funcional” para nombrar tipos de programación de la enseñanza. De cualquier forma, este tipo de programación no es ajena a dicho planteamiento teórico, pero es importante diferenciarla.

En el antepenúltimo apartado haré una brevísima presentación de una corriente educativa que desde mi punto de vista hace planteamientos imbricados con los propios de los denominados enfoques comunicativos. Me refiero al enfoque del lenguaje integral, que ha sido muy importante en los debates sobre la alfabetización inicial.

En el penúltimo apartado me referiré en específico a la alfabetización inicial, puesto que la problemática de esta investigación se inscribe en ella.

Finalmente presentaré una recapitulación de lo abordado en el capítulo con la intención de dar una visión más breve que facilite su apreciación en conjunto. Una sugerencia que podría facilitar leer este capítulo sería leer el apartado 10 enseguida, es decir, antes del apartado 1, y releerlo al final del capítulo.

### **3.1 Evolución de la enseñanza de la lengua**

Respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras Bronckart (1985: 10 y 11) hace tres agrupaciones de métodos:

a) los tradicionales, desarrollados para la enseñanza de lenguas muertas (griego y latín) pero aplicados desafortunadamente a la enseñanza de lenguas vivas, basados en la memorización de reglas y su aplicación en ejercicios y estructurados en un orden riguroso según la complejidad creciente de las nociones implicadas,

b) los modernos, inspirados en el conductismo, persiguen la eficiencia comunicativa, tratando de

“poner a los educandos en contacto con personas capaces de expresarse muy bien en la lengua extranjera, en situaciones tan parecidas como fuera posible a las de intercambio real. En su forma extrema, la metodología moderna se caracteriza por su silencio metalingüístico y por su preocupación por escapar a los problemas normativos y a la todopoderosa lengua escrita”

En opinión de sus promotores mismos, los métodos directos, si bien mejoran indiscutiblemente los rendimientos de la lengua hablada, se revelan limitados cuando se intenta ir más allá de los niveles de la iniciación (...) y todo ocurre como si los alumnos no pudieran superar el umbral de los diálogos cotidianos sin el apoyo de un modelo potente, es decir sin el apoyo de una gramática” (p.10)

c) los contemporáneos que

“se caracterizan en general por el abandono del empirismo simplista de los métodos directos y por la utilización explícita y racional de una metalengua de apoyo. No se trata, sin embargo, de una vuelta a la metodología tradicional, los objetivos se refieren más a una ampliación de la capacidad comunicativa que a un dominio libresco de la norma escrita; la descripción de la lengua que es objeto de la enseñanza se basa en trabajos científicos contemporáneos y, sobre todo, los principios educacionales puestos en práctica tienen en cuenta (particularmente en la dosificación del empleo de la metalengua) el status psicológico y social de los educandos” (p.11)

Pero estas metodologías se siguen enfrentando a dilemas respecto a la metalengua a elegir, la consideración de los procesos psicológicos pertinentes, etc.

Bronckart también plantea una historia de la enseñanza de la lengua materna en la que ubica dos concepciones:

- a) La tradicional, con una enseñanza de normas emanadas de los modelos de los “buenos autores”, preocupada en gran medida por la ortografía y la gramática, dirigida a una élite.
- b) La moderna, que surge en el siglo XX como crítica a la otra concepción y busca contribuir al desarrollo y a la creatividad de la expresión (Bronckart, 1985: 13 y 14).

Richards y Rodgers recuerdan cómo

“el campo de los métodos de enseñanza ha estado muy activo en la enseñanza de idiomas desde la década de 1900. En el transcurso del siglo XX proliferaron nuevos enfoques y métodos. Algunos alcanzaron amplia aceptación y popularidad en diferentes épocas, pero después fueron reemplazados por métodos basados en ideas y teorías nuevas más atractivas. (...) Algunos, como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, fueron adoptados de manera casi universal y conquistaron el rango de ortodoxia metodológica” (2003:8).

A partir de los años 1960 se va desarrollando una visión funcionalista y comunicativa de la lengua que se traduce en la siguiente década en la aparición de enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas.

“el sistema dominante de enseñanza de idiomas (...) optó en los ochenta por la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como base recomendada para la metodología de la enseñanza de idiomas: hoy en día sigue considerada como la base más plausible para la enseñanza de idiomas, aunque (...) en la actualidad se entiende que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua significa poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras” (Richards y Rodgers, 2003: 239).

Los primeros desarrollos de enfoques comunicativos atendían la enseñanza de segundas lenguas para adultos pero para los años 1990 sus planteamientos habían llegado prácticamente a todos los niveles educativos e incluían la lengua materna (Cassany et. al., 1994: 86). A fin de cuentas, actualmente “no se concibe un método didáctico moderno o un nuevo proyecto educativo sin este marco de referencia” (Cassany et. al., 1994: 83) pues “los principios generales de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua<sup>35</sup> son ampliamente aceptados hoy en día en todo el mundo (...) son ahora en buena medida aceptados como

---

<sup>35</sup> Entiéndase *Enseñanza Comunicativa de la Lengua* como enfoque comunicativo. Véase apartado 5.3 al respecto.

evidentes en sí mismos y axiomáticos en todo el ámbito profesional” (Richards y Rodgers, 2003: 151 y 173).

Pero estos principios generales, hay que entenderlo, no agotan toda la discusión sobre la enseñanza de la lengua; es por esto que se siguen desarrollando nuevas propuestas que versan sobre diferentes aspectos de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje<sup>36</sup>(Richards y Rodgers, 2003:173) y que puede plantearse un tránsito de la era de los métodos a la “era post-métodos” (Richards y Rodgers, 2003:24 y 25).

Parece posible plantear que hay un cambio radical de paradigma entre la enseñanza de la lengua con perspectivas formales y la enseñanza con perspectivas comunicativas (aunque ambas perspectivas se han fusionado en varios casos de la práctica), sin embargo, desde otra perspectiva, tal como lo expone Breen (2005 *a* y *b*), lo anterior no bastaría para un cambio paradigmático y habría que considerar otras cuestiones. Breen considera que hay dos paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas, los cuales a su vez contienen diversos tipos de programas. En el paradigma proposicional hay dos tipos de programas, los formales y los funcionales; los primeros proponen una serie de conocimientos formales sobre el lenguaje y los segundos una serie de funciones del lenguaje a dominar; solo los segundos tienen una perspectiva comunicativa. En el paradigma procesual, que surge como una alternativa al anterior, los tipos de programas (uno identificado también por el término *procesual* y otro llamado *mediante tareas*) también tienen como objetivo esencial el desarrollo de la competencia comunicativa, pero además buscan “integrar en un único proceso el conocimiento formal e instrumental de la lengua, proponer el énfasis en los procedimientos y en el uso lingüístico y (...) adoptar una perspectiva cognitiva” (Breen, 2005*b*: 1).

### **3.2 Diversidad de enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua**

Resulta más propio hablar en plural de “enfoques” comunicativos y no sólo de uno, pues bajo la denominación “se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias” (refiriendo a Vila, 1989, en Lomas y Osoro,1993:26 y Lomas et. al., 1993:70)

Algunos proceden de considerar la función comunicativa y social de la lengua (expuesta por Jakobson), el desarrollo de la pragmática (con aportaciones de Austin y de Searle) y de

---

<sup>36</sup> Esto se vincularía con la problemática esbozada por Bronckart sobre el uso de metalengua y la consideración de los sujetos aprendices.

la sociología, pero al mismo tiempo se vinculan con la influencia de varias fuentes no siempre convergentes, tales como la psicología cognitiva, el conductismo o la lingüística chomskiana; otros surgen con más influencia de la psicología humanista que de los estudios lingüísticos (Cassany et. al, 1994: 302).

Recuerdo aquí la noción de “métodos modernos” de Bronckart expuesta en el apartado anterior, misma que permite identificar la convergencia del conductismo con preocupaciones comunicativas.

Richards y Rodgers (2003: 151 y 152) recurren al calificativo “actuales” para referirse a ciertos tipos de enfoques comunicativos entre los cuáles ubica en singular al “Enfoque Comunicativo” o “Enseñanza Comunicativa de la Lengua”, (al cual me remitiré en el siguiente apartado) así como al “Enfoque Natural”, al “Aprendizaje Cooperativo de la Lengua”, la “Instrucción Basada en Contenidos”, la “Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas” y la “era post-métodos”. En esta clasificación se puede notar que se habla de un “Enfoque Comunicativo” como una denominación singular (singular tanto por su particularidad como por su número gramatical) que constituye una posibilidad entre otras opciones reconocibles dentro del grupo de enfoques comunicativos actuales.

Entender el enfoque como una matriz de posibilidades lo diferencia de confundirlo con opciones más cerradas de antemano, como las que pudieran identificarse como métodos o técnicas. De acuerdo con Anthony “el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje” (referido en (Richards y Rodgers, 2003: 28). Esta aclaración no es suficiente para evitar polémicas de hasta dónde ciertos principios y procedimientos pueden clasificarse conjuntamente, de ahí que, como expondré más adelante, pueden establecerse diversas distinciones respecto del enfoque comunicativo considerado como unidad:

- Según los tipos de programas que origina,
- Según las “versiones” del enfoque, y
- Según las “etapas” en su evolución o los “paradigmas” en el diseño de programas de lenguas en los que se inscribe.

### 3.3 Principales características de los enfoques comunicativos en la actualidad

Múltiples designaciones convergen para referirse al enfoque o a los enfoques comunicativos, pues este o estos también puede identificarse como *Enseñanza Comunicativa de la Lengua* o incluso como *Enfoque Funcional* o *Enfoque Nocional – Funcional* (Richards y Rodgers, 2003: 154 y 155). Pero no todos los autores coinciden en esta equivalencia, en otro apartado expondré como un enfoque funcional puede considerarse como una de las múltiples manifestaciones posibles de los enfoques comunicativos (Breen, 2005a:11).

Richards y Rodgers plantean que

“es mejor considerar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como un enfoque que como un método. Se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza de idiomas y que puede utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula.

Entre estos principios figuran:

- Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse.
- Una comunicación auténtica y con sentido debe ser la finalidad de las actividades en el aula.
- La fluidez es una importante dimensión de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error” (2003: 171 y 172)

En versiones contemporáneas de este o estos enfoques, el concepto de competencia comunicativa<sup>37</sup> es fundamental. También se dice que “la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua”<sup>38</sup> “defiende la Enseñanza Comunicativa de la Lengua” (Richards y Rodgers, 2003: 159). Estas cuestiones pueden identificarse como los fundamentos lingüísticos del enfoque, los cuales inciden sobre cuestiones de aprendizaje.

Pero respecto de la teoría de aprendizaje correspondiente al enfoque o a los enfoques comunicativos se plantea una consideración muy amplia, que es la de reconocer como indispensable inscribir este enfoque en una perspectiva cognitiva.

Por otra parte, se plantea que “en algunas prácticas del enfoque se pueden apreciar elementos de una teoría de aprendizaje subyacente”, elementos que pueden enunciarse como los siguientes principios:

---

<sup>37</sup> Este concepto y sus componentes han sido expuestos en el capítulo anterior.

<sup>38</sup> Al respecto véase el apartado 7 de este capítulo.

- Principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.
- Principio de la tarea: el uso de la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejora el aprendizaje.
- Principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003: 161).

Canale dice que un enfoque comunicativo es “un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación” (1995:74). Él propone, junto con Swain, cinco directrices para un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas:

- a) Extensión de las áreas de competencia. Un enfoque comunicativo debe facilitar la integración de los diversos tipos de competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. No hay evidencias para afirmar que la competencia gramatical es más o menos importante que el resto.
- b) Necesidades de comunicación. Un enfoque comunicativo debe responder “a las (a menudo cambiantes) necesidades e intereses de los aprendientes (...) Es de especial importancia basar un enfoque comunicativo, al menos en parte, en las variedades de la segunda lengua con las que es más probable que el aprendiente entre en contacto en situaciones comunicativas auténticas”
- c) Interacción significativa y realista. Quien aprende una segunda lengua debe tener oportunidades “para responder a necesidades e intereses de comunicación auténtica en situaciones realista de segunda lengua” donde estén involucrados hablantes altamente competentes. “Este principio es importante con respecto no solo a las actividades de clase sino también en relación con la evaluación”.
- d) Las habilidades del alumno en su lengua nativa. Hay que aprovechar, principalmente en las primeras etapas de aprendizaje, las habilidades desarrolladas previamente por el alumno en su lengua nativa y que son comunes a las habilidades comunes en la segunda lengua.
- e) Enfoque a través del currículo. “El objetivo principal de un programa de segunda lengua orientado a la comunicación debe ser el proporcionar a los alumnos la

información, práctica y mucha de la experiencia necesaria para satisfacer sus necesidades comunicativas en la segunda lengua. Además, se debería enseñar (...) acerca de la cultura de la segunda lengua, relacionándola tanto como sea posible con otras materias” (Canale, 1995: 74 y 75).

Tratándose lo anterior de la enseñanza de segundas lenguas, cabe repensarlo en algunos puntos para el caso de la enseñanza de la lengua escrita en la lengua materna. El antecedente lingüístico que habría que considerar no sería el de la lengua nativa, sino del de la lengua oral, la cual presenta una complicada gama de convergencias y de divergencias respecto de la lengua escrita.

Para Johnson y Johnson hay 5 características esenciales de la metodología comunicativa actual:

- a) Adecuación: El uso de la lengua tiene que ser adecuado a la situación.
- b) Atención prioritaria al mensaje: Los alumnos deben manejar significados reales.
- c) Procesamiento psicolingüístico: Los procesos cognitivos deben de estar presentes en las actividades de los alumnos.
- d) Asunción de riesgos: Se anima a los alumnos a que aventuren suposiciones y aprendan de sus errores.
- e) Práctica holística: Se fomenta el uso simultáneo e integrado de diversas subhabilidades en vez de practicarlas aisladamente de una en una (Richards y Rodgers, 2003: 172 y 173).

Según el programa *Syllabuses for Primary Schools* (1981: 5)) “los propósitos comunicativos pueden ser de muchos tipos. Lo esencial en todos ellos es que haya por lo menos dos partes en una interacción o transacción de algún tipo donde una parte tenga una intención y la otra la amplíe o reaccione ante ella” (citado en Richards y Rodgers, 2003: 155)

Hasta aquí retomamos en este apartado lo relativo a autores que hablan del enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas, pero considerando que lo citado es válido en general, acaso con algunas adecuaciones, para la enseñanza de la lengua materna. Enseguida citaré a otros autores que hablan del enfoque comunicativo a partir de una perspectiva de enseñanza de la lengua materna en el contexto escolar.

Lomas define el *enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*<sup>39</sup> como “enfoque didáctico de la educación lingüística y literaria orientado al desarrollo de la competencia comunicativa” que se caracteriza por

- “integrar el conocimiento formal e instrumental de la lengua (el saber sobre la lengua con el saber hacer cosas con las palabras)...
- subrayar el papel de los procedimientos expresivos y comprensivos en la adquisición de las habilidades comunicativas ...
- adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico” (Lomas, 1999: 388).

A lo cuál se puede añadir que el fin fundamental de este enfoque es

“desarrollar la competencia comunicativa de cada alumno y alumna, de modo que sean capaces de interpretar y producir discursos adecuados a las distintas situaciones y contextos de comunicación y con grado diverso de planificación y formalización en función de cada situación comunicativa” (Lomas et. al., 1993: 81).

Cassany, Luna y Sanz se preguntan qué hace que diversos métodos, cursos o libros de texto puedan ser catalogados como “comunicativos” a pesar de las múltiples diferencias que pueden presentar entre ellos, cuáles son sus características básicas, y contestan exponiendo algunos rasgos generales a tomar en cuenta, propios de los enfoques comunicativos, que se refieren principalmente a la forma de trabajar del alumno en clase:

- “Los ejercicios de clase recrean *situaciones reales* o *verosímiles* de comunicación, de manera que las diversas etapas del proceso comunicativo se *practican* en clase durante la realización de la actividad. Así, los alumnos se implican totalmente en el trabajo, porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad (pueden elegir qué lenguaje utilizan, cómo se comunican, etc.), intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación (*feedback*) de la comunicación realizada.
- Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con *textos completos*, y no solamente palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua se aprenden los alumnos es una lengua *real* y *contextualizada*. Esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados. Además, la lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa en la calle, con dialectos, registros y argots, además del estándar pertinente.

---

<sup>39</sup> Este autor suele referirse al “enfoque comunicativo” en sus diversas obras relacionadas al mismo; aunque en una de ellas usa el término de “perspectiva comunicativa y funcional” (Lomas y Osoro, 1993:17).

- Los alumnos trabajan a menudo por *parejas* o en *grupos*. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación” (Cassany et. al., 1994: 86 y 87).

De cualquier forma hay que tener en cuenta que la enseñanza de la lengua en general, como afirma Littlewood respecto de la enseñanza de idiomas en particular,

“se ha de ocupar de la realidad: de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son dentro y fuera del aula. Como estas dos realidades son tan complejas y de difícil comprensión, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva” (Littlewood, 1996:91)

### **3.4 Versiones, tipos de actividades y evolución del enfoque comunicativo**

Según Howatt es posible distinguir entre una versión fuerte y una débil en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. En la versión débil se reconoce la importancia de dar oportunidades al alumno para el uso comunicativo de la lengua que se aprende, pero aprender a usar la lengua es un objetivo que coexiste con otros no comunicativos. En la versión fuerte, más que aprender a usar la lengua, se persigue que la lengua se use para aprenderse; se considera que sólo se adquiere a través de la comunicación. (Richards y Rodgers, 2003:157)

Esta última versión parece vincularse a la idea de “aprender haciendo”, en este caso, aprender comunicándose. La “idea de práctica directa -más que aplazada- se encuentra en el núcleo de la mayoría de las interpretaciones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua” (Richards y Rodgers, 2003: 157 y 158)

Por lo contrario, la visión de Littlewood según la cual “uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de idiomas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa” (1996:1) corresponde a lo que pudiera ser una “versión débil” del enfoque, pues aunque lo comunicativo aparece como la meta principal, se concibe que se la puede alcanzar combinando actividades “comunicativas” con otras que no la requieren, las actividades “precomunicativas”.

La secuencia temporal para planificar este tipo de actividades puede ser diversa; siguiendo el orden en que acabo de presentarlas “se trata de la conocida progresión desde la ‘práctica controlada’ al ‘uso creativo de la lengua’. Sin embargo también es posible invertir esta secuencia” (Littlewood, 1996:84)

Las actividades precomunicativas tienen el objeto de

“dotar al estudiante de algunas destrezas necesarias para la comunicación, sin exigirle en realidad que realice actos comunicativos (...) Sin embargo (...) las actividades también se proponen ayudar al estudiante a desarrollar los vínculos con el significado que más tarde le capacitarán para usar la lengua con fines comunicativos” (Littlewood, 1996:7)

“Por medio de las actividades *pre- comunicativas*, el profesor aísla elementos concretos del conocimiento, o de una destreza, que componen la capacidad comunicativa y facilita a los estudiantes ocasiones para practicarlos por separado. Así se ejercitan en destrezas parciales más que en la práctica de la habilidad completa que se ha de adquirir” (Littlewood, 1996:82)

Seguendo al mismo autor, las actividades comunicativas tienen varios objetivos:

- Proporcionan “práctica de tareas globales” para superar la atomización de la enseñanza de destrezas parciales.
- Mejoran la motivación, pues el objetivo de los estudiantes es participar en la comunicación.
- Permiten un aprendizaje natural, lo cual es particularmente valioso dada la probabilidad de que muchos procesos lingüísticos se desarrollen solo a través de procesos naturales.
- Pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje, en el sentido de que favorecen las relaciones personales entre los participantes de una clase (Littlewood, 1996:16).

Las actividades comunicativas pueden subdividirse en dos tipos:

- 1) Las actividades de comunicación funcional, en las cuales se busca cumplir una función con cualquier recurso lingüístico al alcance del alumno, es decir, no se requiere que la selección de posibilidades lingüísticas sea necesariamente la apropiada para determinadas circunstancias sociales. (Littlewood, 1996:18). Las actividades de este tipo suelen circunscribirse a comunicaciones entre alumnos en “juegos de comunicación” cuya desventaja es que implican situaciones en las cuales

el papel social del estudiante no está claro, dado que presentan poco parecido con situaciones de la vida real, fuera del aula, (Littlewood, 1996:37)

- 2) Las actividades de interacción social, en las cuáles la meta incluye que el hablante seleccione una variedad lingüística apropiada para la situación social correspondiente (Littlewood, 1996: 19), por lo cuál se busca que la situación de la actividad en el aula guarde cierta similitud con situaciones extraescolares (Littlewood, 1996:37)

Richards y Rodgers consideran que

“la Enseñanza Comunicativa de la Lengua ha pasado por una serie de etapas diferentes (...) En su primera fase, una preocupación básica era la necesidad de desarrollar un programa que fuese compatible con el concepto de competencia comunicativa. Esto condujo a unas propuestas para la organización de programas en términos de nociones y funciones en lugar de estructuras gramaticales (Wilkins, 1976). En la segunda fase, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se centró en unos procedimientos para identificar las necesidades de los alumnos, de lo cuál surgieron propuestas para hacer del análisis de las necesidades un componente esencial de la metodología comunicativa (Munby, 1978). En su tercera etapa, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se centró en los tipos de actividades en el aula que se podían utilizar como base de una metodología comunicativa, como el trabajo en grupo, el trabajo en la tarea y las actividades de lagunas en la información (Prabhu, 1987)”. (Richards y Rodgers, 2003: 172).

### **3.5 Los programas funcionales**

En la perspectiva de los enfoques comunicativos pueden existir distintos tipos de programación. Yalden describe varios tipos de programas según la fuente de cada modelo; por ejemplo: estructuras y funciones, funcional, nocional, centrado en tareas, generado por el alumno (Richards y Rodgers, 2003, 163 y 164)

Los programas funcionales parten de identificar las funciones del lenguaje pues estas han de ser el eje de la enseñanza. Clasifican jerárquicamente funciones superiores y subordinadas y especifican la variedad de formas en que las funciones pueden realizarse. Lo primero que hay que enseñar son funciones claves con un repertorio básico de uso para después abordar otras funciones menos comunes y opciones de repertorio de formas más refinadas. Es decir, se propone que la enseñanza vaya de lo general a lo particular, de funciones identificadas como generales a otras más específicas, de lo más habitual a lo menos, de lo más a lo menos necesario. Pero este criterio principal de organización de la

enseñanza a partir de las funciones del lenguaje coexiste con otros criterios. Así, también se prioriza abordar las destrezas receptivas de comunicación, para después atender a las destrezas productivas. Por otra parte, para subdividir los contenidos correspondientes a las series de funciones de la lengua que se proponga enseñar, se recurre a nociones, temas, situaciones o centros de interés Pero este criterio principal de organización de la enseñanza a partir de las funciones del lenguaje coexiste con otros criterios (Breen, 2005a: 11 a 14).

“Este tipo de programa (...) da por sentado que una interpretación y ordenación funcional de una lengua se adaptará a los modos en que los alumnos perciben el funcionamiento de la lengua y al modo en que se utiliza en situaciones reales de comunicación (Breen, 2005a: 13). Cuestión que será cuestionada.

### **3.6 Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita**

Si bien la enseñanza de la expresión escrita se inscribe como una parte de la enseñanza de la lengua, puede ser útil hacer una revisión de los enfoques específicos en la didáctica de la escritura, tanto por la especificidad que tiene este rubro, como porque en algunos momentos del desarrollo de los enfoques comunicativos se relegó lo relativo a la lengua escrita. Cassany aborda la tarea de exponer estos enfoques, entre los cuales distingue cuatro:

- a) basado en la gramática,
- b) basado en las funciones,
- c) basado en el proceso,
- d) basado en el contenido (2006:1).

Cassany advierte que

“No cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo y la información o el contenido. Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación. Asimismo, cualquiera de los enfoques didácticos expuestos incluye de alguna forma estas cuatro perspectivas de la expresión. Las diferencias entre uno y otro son cuestiones de enfoque y de énfasis. Cada metodología ahonda en un punto de vista y propone un trabajo prioritario y sistemático de éste.

Por estas mismas razones, los extremismos son muy peligrosos. Un enfoque que pretenda ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y de vaciar de sentido el acto mismo de escritura” (2006: 17)

En este escrito, dado que trato lo relativo a los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua, daré cuenta con más detenimiento del enfoque para la enseñanza de la expresión escrita basado en las funciones, porque puede identificarse como una particularización de los principios comunicativos a la enseñanza de la escritura. También citaré varios aspectos del enfoque basado en el proceso, porque, como se verá en su oportunidad, hay indicios de su influencia en las actividades didácticas de los libros de texto que analizo en esta tesis. De los otros enfoques citaré lo mínimo.

El primer enfoque se basa en la idea de que “para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática” (Cassany, 2006: 2). El último pretende desarrollar las estrategias pertinentes dando supremacía a los contenidos de lo que se escribe (ligados al currículo escolar) por encima de la forma (gramática, función, tipo de texto o proceso) y parte de considerar que “las necesidades de expresión escrita de los alumnos son básicamente académicas: exámenes, apuntes, trabajos, ensayos (...) El dominio de la comprensión y de la producción de los textos académicos requiere de un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para el dominio de los textos sociales, mas generales” (Cassany, 2006: 13 y 14). Respecto del segundo y tercer enfoques abundaré más, dado que son los que se vinculan con esta investigación.

El enfoque basado en las funciones nace en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, poniendo énfasis en la comunicación y planteando como objetivo de una lección el aprender a realizar una función en la lengua que se aprende. Esto se traduce posteriormente en la organización didáctica centrada en las tipologías de textos, en sustitución del concepto inicial de función, por lo menos en los programas destinados exclusivamente a la enseñanza de la escritura. “Los textos que se utilizan para la clase deben de ser reales o, como mínimo, verosímiles. De esta forma se garantiza que lo que se enseña en clase es lo que realmente se utiliza en la calle”. También se reconoce que cada alumno y cada grupo de alumnos tienen necesidades comunicativas distintas, por lo cuál cada grupo requiere una programación específica (Cassany, 2006: 4-6).

“En una clase se actúa de la siguiente forma:

1. Se presentan varios ejemplos reales o verosímiles de un determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva de los mismos.
2. Se analizan los modelos, se comparan entre si para extraer las características generales del tipo de texto: partes de la estructura, estilo y fraseología; tipo de información que incluye, etc.

3. Prácticas cerradas de producción escrita; los alumnos trabajan con textos preparados en tareas preparatorias y parciales: rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc.
4. Prácticas comunicativas: dado un contexto o una situación determinada, los alumnos escriben un texto completo.
5. El profesor corrige los trabajos.

Por ejemplo, una clase con el objetivo de enseñar a escribir cartas familiares:

1. Los alumnos leen tres o cuatro cartas familiares, seleccionadas por su variedad de estilos, registros, tonos y recursos lingüísticos utilizados. Los ejercicios de lectura son comunicativos: lo más importante es comprender el significado y la función del texto.

2. Los alumnos comparan entre sí los textos, a partir de un cuestionario. Se fijan en la estructura típica de una carta (membrete, introducción, cuerpo y conclusión), en el registro coloquial, en las expresiones de cortesía (*querido, amigo, apreciado*, etc.).

3. Los alumnos realizan varios ejercicios de práctica:

- Carta con *cloze* de formas verbales.

- Cambiar el registro de una carta muy vulgar. Pasarlo a lenguaje familiar, sin vulgarismos ni palabrotas.

- Escribir la introducción y la conclusión para un determinado cuerpo de carta.

4. El profesor expone una determinada situación para que los alumnos escriban una carta familiar: quieren organizar un viaje y tienen que conseguir acompañantes escribiendo algunas cartas a amigos y familiares. La exposición de la situación se hace con materiales varios: publicidad de viajes, mapas, excursiones, etc.

Otros ejercicios típicos de este enfoque son la reparación, la manipulación y la transformación de textos: cambiar el punto de vista, completar un fragmento inacabado, restituir un párrafo perdido, cohesionar frases inconexas y desordenadas de un texto, cambiar el registro, etc.

Respecto a la corrección, se rige por parámetros estrictamente comunicativos. El profesor corrige básicamente los errores que dificultan la comprensión y que podrían enturbiar el significado del texto. Teóricamente, los errores gramaticales que no tengan valor comunicativo no se corrigen, pero en la práctica se impone el criterio de corregir aquellos errores importantes y reiterativos de la estructura, tengan o no implicaciones en la comunicación.

Finalmente, un último aspecto importante de la clase son las ayudas de motivación y estimulación para los alumnos que no saben qué escribir. El profesor procura buscar temas que sean interesantes y, además, prepara ejercicios previos a la redacción, de forma que el alumno sepa qué escribir y esté interesado en hacerlo. Estos ejercicios pueden consistir en leer un texto introductorio sobre un tema, hacer un debate o una discusión previos, etc.” (Cassany, 2006: 7 y 8).

En este enfoque funcional, el planteamiento de una situación verosímil como punto de partida para la escritura de un texto puede ser el siguiente:

*“Tu sobrino, que reside en Madrid, tiene una oferta de trabajo en Melgar de Abajo (Valladolid). No sabe si debe aceptarla porque siempre ha vivido en una gran*

*ciudad y no conoce el campo. Escríbele una carta para contarle tu opinión sobre el tema.*

(...) Al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles (...) el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según las convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo” (Cassany, 2006: 9).

### El enfoque basado en el proceso

“pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo: que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Según este enfoque lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

En consecuencia, en el aula el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito (...)

La programación recoge el conjunto de estrategias o habilidades y actitudes respecto a lo escrito que caracterizan a un escritor competente (...)

El análisis individual de las necesidades del alumno es también muy importante en este enfoque. Según la teoría, no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad (...) De esta forma, no se pueden enseñar «recetas» únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. (...) Los profesores ayudan a sus pupilos analizando su forma de escribir y tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades, sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc. En resumen, se trata de un trabajo muy individualizado con el sujeto de la escritura (y no con el objeto: el texto)” (Cassany, 2003: 10-12).

Antes de finalizar este apartado, me parece conveniente dar cuenta de otro asunto estrechamente vinculado con la cuestión de los enfoques de enseñanza de la expresión escrita: se trata del dilema, planteado por Cassany, Luna y Sanz (1994), de enseñar la escritura mediante “redacciones” o mediante “textos comunicativos”. En este caso, pueden identificarse como “redacciones” a las típicas actividades escolares en las cuales los

alumnos tienen que escribir sobre un tema cualquiera sin un propósito extraescolar y a veces tampoco uno escolar, por lo menos claro. Dichos autores consideran que

“esta práctica habitual (...) ha entrado en crisis con la aparición de nuevas metodologías, y sobre todo, del enfoque comunicativo (...) Se argumenta que en la vida real no se escriben redacciones, que se trata de un tipo de texto que solo existe en la escuela y que, además, presenta unas características comunicativas substancialmente distintas del tipo de textos sociales que normalmente todos debemos producir. Por esto, se ha propuesto que se sustituya en la práctica escolar por la carta, la nota, el currículum o el informe, o por otros escritos reales ... (es decir, por textos que) hacen hincapié en la función comunicativa de la lengua: en la interacción entre emisor y receptor y en la consecución de propósitos reales; por eso se regulan por una serie de convenciones que hay que respetar. En cambio, la redacción es un ejercicio escolar, no tiene limitaciones y, por lo tanto, exige más creatividad y más capacidades de afinar y de ordenar las ideas. La redacción pone énfasis en la función epistémico de la lengua: es un vehículo para que el alumno reflexione sobre un tema, con el instrumento de la escritura, y que aprenda cosas sobre dicho tema.

Desde esta óptica, los textos comunicativos y la redacción son propuestas didácticas complementarias que deben coexistir en la clase de Lengua. La práctica comunicativa prepara para la vida real (...) pero la redacción (...) enseña a aprender (...), tiene todas las características de los textos académicos y es un buen vehículo para que el alumno desarrolle los procesos cognitivos necesarios para poder procesar este grupo tan importante de textos” (Cassany et. al, 1994: 278 y 279).

### **3.7 Enfoque funcional del desarrollo de la lengua**

Es importante notar que hay una gran diferencia de significado entre un “programa funcional” para la enseñanza de una lengua y el “enfoque funcional del desarrollo de la lengua”. Dicho programa es una de las opciones didácticas en las cuales puede concretarse el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua: En cambio, el enfoque funcional del desarrollo de la lengua no es en primera instancia un enfoque de enseñanza sino un enfoque teórico sobre el desarrollo lingüístico que incide en planteamientos educativos.

Diversos enfoques de enseñanza reconocen un soporte importante en lo que Halliday llamaría un enfoque o “un *criterio funcional de la lengua*, en el sentido de que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella” (1982:27).

A pesar de las diferencias entre la lengua oral y la escrita, también se han teorizado ciertos paralelismos entre ellas, por ejemplo, el que corresponde a los procesos de su aprendizaje, aunque no sean simultáneos. Halliday identificó una serie de funciones sociales del

lenguaje y postuló que el aprendizaje de las lenguas ocurre cuando el lenguaje cumple alguna función para los aprendices. “En un enfoque funcional del desarrollo de la lengua, la primera pregunta por plantear es: *¿a qué funciones en la vida de un niño contribuye la lengua?* ”. (Halliday, 1982: 29). Además,

“podemos suponer razonablemente que el niño está motivado de manera funcional; si el lenguaje es para el niño un medio un medio de alcanzar fines sociales –es decir, fines que son importantes para él como ser social- no necesitamos buscar más razones para que lo aprenda” (1982:30)

Halliday también planteó algunas ideas específicas respecto del desarrollo de la lectura y la escritura:

“Todos utilizamos el lenguaje con múltiples propósitos distintos, en una gran diversidad de contextos, y algunos de esos propósitos son tales que el lenguaje no les sirve adecuadamente en su forma hablada: necesitan la escritura. El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y a escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón (...) si la lectura y la escritura están desvinculadas de lo que el niño quiere significar, de las exigencias funcionales que llega a presentar el lenguaje, entonces la lectura y la escritura tendrán para él poco sentido; seguirán siendo, como lo son para tantos niños, ejercicios aislados y carentes de significado. Si deseamos hablar de ‘disposición para la lectura’, verdaderamente deberíamos interpretarla en esos términos socio-funcionales. Un niño está ‘dispuesto’ para el médium escrito cuando empieza a utilizar el lenguaje en los marcos ecológicos en los que la escritura es adecuada (...) Lo más importante del lenguaje escrito es que es lengua (...) Debemos construir una imagen de la lengua que nos permita ver el modo en que la gente se comunica realmente entre sí” (1982: 267 a 269).

Considerar la teoría del enfoque funcional del desarrollo de la lengua me parece importante para valorar las diferencias que pueden tener los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua según se refieran a la enseñanza de una segunda lengua cuando ya se escribe una primera, o bien, a la escritura de la lengua materna. En el primer caso, la enseñanza suele remitir a idiomas cuyas culturas utilizan la escritura para desempeñar funciones sociales de manera muy semejante<sup>40</sup>; es decir, la enseñanza de la segunda lengua no implica la enseñanza de nuevas funciones de la lengua sino solo de nuevas formas lingüísticas para cumplir esas funciones. En el segundo caso, se trata de empezar por identificar las

---

<sup>40</sup> También hay casos en que los usos sociales de la escritura pueden ser muy diversos de una cultura a otra.

funciones propias de la escritura en la cultura. Esta diversidad de situaciones implica que la enseñanza no podría plantearse igual en uno u otro caso.

### 3.8 Lenguaje integral

Por otra parte, hay una visión muy semejante a muchos planteamientos del enfoque comunicativo sobre la enseñanza de la lengua que se ha desarrollado con la denominación de “lenguaje integral” (*whole language*, que se ha traducido o mencionado de varias formas). Es un movimiento que ha ido incorporando aportaciones de diversos autores y perspectivas (Goodman y Goodman, 1993: 264 a 265), tiene diversos exponentes destacados, entre ellos Kenneth y Yetta Goodman.

“El lenguaje integral integra el lenguaje oral y escrito, e integra el desarrollo de ambos con el aprendizaje a través del currículum” (Goodman, K., 1995: 59). Considera que aprender a leer y a escribir son aprendizajes de lengua, y que si bien “el lenguaje escrito no es simplemente un medio de registrar el lenguaje oral” (Goodman, K., 1995: 32), su aprendizaje no difiere sustancialmente de cualquier otro aprendizaje de lengua (aunque hay que distinguir entre aprender lengua y aprender sobre la lengua).

Kenneth Goodman también expresa:

Con frecuencia, las escuelas aíslan el lenguaje de ... (el) uso significativo funcional. De este modo, lo convierten en un no lenguaje. Sólo en el contexto social de su uso el lenguaje tiene un potencial significativo para el aprendizaje y sólo en este contexto el lenguaje se aprende fácilmente (1995:29).

“¿Por qué las personas crean y aprenden el lenguaje escrito? ¿Porque necesitan hacerlo! ¿Cómo lo aprenden? Del mismo modo que aprenden el lenguaje oral, usándolo en auténticos hechos de lectoescritura que expresan sus necesidades. Con frecuencia, los niños tienen dificultades para aprender el lenguaje escrito en la escuela ... Aislado el material impreso de su uso funcional, enseñando las habilidades fuera de contexto y abordando el lenguaje escrito como un fin en sí mismo, hemos hecho que aprender fuera una tarea complicada, imposible para algunos niños” (1995:33).

En mi opinión, estos puntos de vista bien podrían corresponder a una “versión fuerte” del enfoque comunicativo. Pero hay que notar que el enfoque del lenguaje integral también tiene distintas versiones.

Tanto la perspectiva del lenguaje integral como la del enfoque comunicativo son pertinentes para cualquier momento de aprendizaje de lengua, oral o escrita, pero la

tradición del lenguaje integral ha atendido especialmente lo relativo a los primeros aprendizajes escolares de la lectura y la escritura, no así la literatura desarrollada bajo la identificación con el enfoque comunicativo.

### **3.9 La alfabetización inicial**

Respecto de la atención a los primeros aprendizajes escolares sobre la lectura y la escritura ocurren actualmente diversos debates entre distintas posturas. Me limitaré a presentarlos muy brevemente.

Según Vernon

"el trabajo de alfabetización debe contemplar dos aspectos. Por un lado, los aprendices tienen que comprender el sistema de escritura...Por otro lado, tienen que comprender cuáles son los usos sociales de la lengua escrita ... diferentes posiciones teóricas toman decisiones pedagógicas acerca de qué es lo prioritario enseñar al inicio de la escolaridad" y a partir de "dos aspectos: el tipo de lenguaje y unidades lingüísticas que hay que priorizar y b) la intervención didáctica (el papel del maestro, de los materiales, de la secuencia de los contenidos de la enseñanza)" (2004:198)

Para ella es posible distinguir tres perspectivas: la del lenguaje integral, la enseñanza directa ("code emphasis") y la "constructivista".

En otros países, particularmente en Estados Unidos y otros países de habla inglesa, el debate entre las perspectivas del lenguaje integral y la de la enseñanza directa ha sido largo y recurrente, habiendo de por medio trabajos de investigación que señalan las limitaciones de uno u otro enfoque. Dado que ya he caracterizado al lenguaje integral, cabe indicar que el enfoque fónico (otra manera de identificar al de 'code emphasis') se basa en la idea de "la necesidad de un cierto grado de la conciencia fonológica para que el niño pueda aprender a leer" (Domínguez y Barrio, 1997: 42) en tanto que otros enfoques no consideran que esto sea un prerequisite o incluso un requisito para dicho aprendizaje.

De acuerdo con Braslavsky (2004:135) existen "renovadas polémicas sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita" que han ido configurando una tercera opción: el de la "enseñanza equilibrada" que pretende conjugar elementos de una "postura tradicional" y la del lenguaje integral. La primera estaría caracterizada por la enseñanza explícita, secuencial y prescriptiva; métodos basados en destrezas aisladas; materiales didácticos comerciales

(prefabricados diría yo); evaluación por tests y consideración de una toma de conciencia del lenguaje. La segunda por el aprendizaje por descubrimiento; el ajuste a necesidades individuales; el énfasis en la comprensión, el empleo de estrategias incidentales, de materiales "genuinos" y de evaluaciones informales. Finalmente, la tercera opción se propone como algo flexible que integra elementos de una y otra vertiente según se requiera "para cada alumno en particular".

En la visión de Braslavsky el constructivismo (piagetano) y el lenguaje integral se confunden; desde su perspectiva de Vernon tienen semejanzas y diferencias. Una de las diferencias sería que "a diferencia del lenguaje integral donde los docentes piden poco al niño, la visión constructivista plantea que el docente debe intervenir en el aprendizaje de una manera exigente" (Vernon, 2004:221). Finalmente, ella considera que el enfoque constructivista logra "resolver el conflicto primordial planteado desde otras alternativas: trabajar con textos reales con una intención comunicativa y una forma definida, al mismo tiempo que se trabaja sobre los elementos del sistema de escritura" (2004:226).

Lo cierto es que el término "constructivismo", como tantos otros, tanto en lo general como en lo relativo a la enseñanza y/o aprendizaje de la lengua escrita, suele emplearse de maneras muy diversas por distintos autores, aunque me parece que uno de sus rasgos distintivos sería la inclusión de la reflexión sobre la lengua.

Teberosky articula una propuesta para "enseñar a escribir de forma constructiva" (2000:59-70) tomando como ejes el aprender sobre lo escrito, aprender lenguaje escrito y aprender a escribir. Teberosky también sostiene que los niños son "*letrados* antes que *alfabetizados*" y, en consecuencia, "la conveniencia de comenzar la enseñanza por el lenguaje escrito y no por las unidades y las reglas de la escritura", lo cual implica "superar la idea de que la escritura y la lectura eran exclusivamente materias escolares" y "disociar el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la habilidad para leer y escribir" (1992:47).

Soares (2003, 5-17) insiste en la conveniencia de distinguir entre letramiento (acercamiento a las prácticas sociales de la cultura escrita) y alfabetización (conocimiento del sistema de escritura) y critica la confusión de ambas tareas en detrimento de la especificidad de la segunda; pero advierte que esta distinción debe tener claro que se trata de dos procesos interdependientes y simultáneos.

En conclusión, puede pensarse que las tareas de alfabetización están menos ligadas que las de letramiento a lo propio de un enfoque comunicativo, aunque el mismo pudiera ser inclusivo de ambas.

Por otro lado, salvo el caso del enfoque fónico, todos los demás enfoques tendrían una liga obligada con lo identificable con un enfoque comunicativo. Pero plantear la enseñanza inicial de la lectura y la escritura desde el enfoque comunicativo puede llevar a perder lo específico de la alfabetización.

Más allá del ámbito académico, en México parece seguir predominando la polémica entre los métodos de enseñanza de letras respecto de otras alternativas.

### **3.10 Recapitulación**

En este capítulo he venido vertiendo una gran cantidad de información. Considero que es necesario recapitular algunas cuestiones destacables en lo que he expuesto para clarificar el sentido que tienen en esta tesis.

He optado por considerar que existen diversos enfoques comunicativos, como lo hacen diversos autores (Breen; Cassany, Luna y Sanz; Vila). Pero otros plantean un enfoque comunicativo en singular, (Littlewood), a veces proponiendo subdivisiones (Howatt) o haciendo dicho planteamiento en un contexto en que se deduce que excluyen versiones (así podría interpretar las posturas de Canale, Lomas). Richards y Rodgers usan el término en plural en un sentido general y también lo emplean en singular, en un sentido más restringido. Reconozco que hay cierta arbitrariedad al hacerlo de una u otra forma, pero me inclino a la pluralización por ser más propicia para el trabajo analítico. Por otra parte, el reconocimiento de la pluralidad de enfoques comunicativos parece ser la tendencia predominante, dado que quienes recurren al singular suelen reconocer de alguna manera que en este caso se trata solo de una versión destacable y/o subdividible.

Hay diversas denominaciones para un enfoque comunicativo: “Enseñanza Comunicativa de la Lengua”, “Enfoque Funcional” o “Enfoque Nocional – Funcional”; aunque podría discutirse si estas denominaciones no corresponden más bien a ciertas versiones del enfoque o de los enfoques comunicativos. Por otra parte, hay propuestas de enseñanza de la lengua que no llevan el nombre de enfoque comunicativo y que no obstante podrían identificarse con él o con una vertiente del mismo, como en el caso del lenguaje integral.

Además hay “enfoques” que tratan de diferenciarse del comunicativo por sus propuestas específicas para diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje pero que comparten principios comunicativos (el enfoque natural, el aprendizaje cooperativo de la lengua, la enseñanza basada en contenidos, la enseñanza basada en tareas).

Más allá de las denominaciones, es necesario atender las semejanzas y las diferencias de las propuestas para la enseñanza de la lengua. En algunos casos, pueden hacerse distinciones entre las tendencias superadas y las vigentes, aunque tengan algún rasgo en común, como lo hace Bronckart al distinguir métodos modernos y contemporáneos para el caso de la enseñanza de idiomas o cómo la hacen Richards y Rodgers al referirse a enfoques comunicativos actuales (de lo cual se deduce que hay otros caducos) y al plantear etapas por las que han transitado dichos enfoques comunicativos actuales (lo que implica que algunas propuestas no sean del todo actuales). También pueden hacerse distinciones entre propuestas coexistentes y a veces en pugna, como la distinción entre una versión fuerte y una débil del enfoque comunicativo trazada por Howatt o el planteamiento de paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas que expone Breen. Además, dentro de lo que se considera un enfoque comunicativo, pueden distinguirse tipos de actividades, como lo hace Littlewood.

Hay algunas cuestiones fundamentales que deben considerarse para reconocer un enfoque comunicativo como actual: su preocupación por el desarrollo de la competencia comunicativa (concepto planteado originalmente por Hymes), el reconocimiento de la importancia de las funciones de la lengua para su aprendizaje (“enfoque funcional del desarrollo de la lengua”, visión en la que destaca Halliday) y la adscripción a una perspectiva cognitiva sobre el aprendizaje, con la cual me parece que se puede enlazar el reconocimiento de la necesidad de desarrollar un metalenguaje (como lo indica Bronckart) y de promover la reflexión metalingüística como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (y no solamente la experiencia directa con la comunicación). Pero la atención a estas cuestiones fundamentales no desemboca en la homogeneidad de propuestas, las cuales tienden a divergir principalmente por sus planteamientos específicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunas propuestas actuales pueden ser alternativas válidas para distintos contextos o incluso para el mismo; pero a fin de cuentas puede decirse que muchas

propuestas resultan menos o más válidas, incluso menos o más actuales, aunque este último calificativo tiene el riesgo de sucumbir ante el empuje de las modas.

Diversos autores coinciden en la preocupación de proponer criterios para valorar o distinguir las propuestas didácticas que se pueden reconocer válidamente como pertenecientes a la perspectiva de una enseñanza comunicativa de la lengua. En varias ocasiones, estos autores también concuerdan en cuanto a algunos de esos criterios que enlistan como fundamentales. Canale y Swain postulan “directrices” para un enfoque comunicativo, las cuales incluyen, entre otras cuestiones, responder a las necesidades e intereses de comunicación auténticas de los alumnos en situaciones realistas donde estén involucrados hablantes altamente competentes. Johnson y Johnson consideran “características esenciales de la metodología comunicativa actual”, por ejemplo, la “práctica holística”, que fomenta el uso simultáneo e integrado de diversas subhabilidades en vez de practicarlas aisladamente de una en una. Según el programa *Syllabuses for Primary Schools* lo esencial en los propósitos comunicativos (y por lo tanto en las actividades didácticas derivados de ellos, digo yo) es “que haya por lo menos dos partes en una interacción o transacción de algún tipo donde una parte tenga una intención y la otra la amplíe o reaccione ante ella”. Cassany, Luna y Sanz indican características básicas que deben presentar los planteamientos didácticos centrados en la comunicación; por ejemplo, el que las actividades de aprendizaje sean una recreación de situaciones reales o verosímiles de comunicación que culminen con un feedback de lo realizado. Richards y Rodgers consideran que hay “un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua” y de su enseñanza; entre ellos, que los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse y que el aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error” (2003: 171 y 172) y concluyen que “en la actualidad se entiende que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua significa poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras” (2003: 239).

Al considerar los enfoques comunicativos hay que apreciar su ámbito, es decir, cuando se refieren o pueden referirse a cuestiones aplicables a la enseñanza de la lengua en general, cuándo solamente al aprendizaje de segundas lenguas, o bien, al aprendizaje de la lengua materna. Se reconoce que estos enfoques se desarrollaron primeramente como una alternativa para la enseñanza de segundas lenguas y luego incidieron en el área de la

didáctica de la lengua materna en el contexto escolar, pero no todo lo que es válido para un contexto lo es para el otro. Además, pueden distinguirse enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita (Cassany hace un recuento de ellos), la mayoría de los cuáles pueden estar acordes con la enseñanza comunicativa de la lengua pero requieren el desarrollo de especificidades para su objetivo. Finalmente, en el caso de la alfabetización inicial, hay que acudir a teorías y desarrollos didácticos que den cuenta de las particularidades de tal proceso.

## **II. OBJETO Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN**



## **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En un primer apartado presento una panorámica de algunos aspectos de la enseñanza de la escritura en primero de primaria en México, según ocurren actualmente: cómo esa enseñanza se apoya con materiales didácticos gratuitos, en qué años han surgido éstos y los programas curriculares, las modificaciones que los mismos han implicado, lo que se espera como meta de quienes cursan el grado indicado.

En el segundo apartado indico el objetivo de la investigación.

En el tercero expongo el planteamiento del problema y las preguntas básicas de investigación en esta tesis; un planteamiento que se inscribe en otro más abarcativo pero con menos posibilidades de investigar con detalle. De ambos planteamientos se desprenden diversas interrogantes que orientan la investigación.

En el antepenúltimo apartado prevengo contra la tentación de interpretar o de atribuirme la interpretación de que la planeación didáctica determina completamente lo que ocurre en el aula. Se trata de precisar los límites de esta investigación.

Finalmente muestro una serie de justificaciones para esta misma investigación, la cual tiene que ver, por una parte, con la didáctica de la escritura, en una etapa particularmente crítica, que es la alfabetización inicial; y por otra parte, con los materiales didácticos, particularmente con los producidos y distribuidos gratuitamente por la Secretaría de Educación Pública de México, los cuales son muy significativos para la educación nacional.

### **4.1 La enseñanza de la escritura en primero de primaria en México**

México es un país donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal estipula el currículum de la educación básica, la cual incluye a la educación primaria. Además, la misma dependencia gubernamental edita y distribuye gratuitamente libros de texto para los estudiantes de educación primaria; en varios casos, las actividades que realizan los alumnos se organizan a partir de las estipulaciones de *libros para el maestro*, mismos que también son editados y distribuidos por la SEP.

La materia en la cual se plantea una enseñanza particular de la escritura se llama *Español*; las autoridades declaran que el enfoque de la asignatura es “comunicativo y funcional”.

Hay diversos materiales didácticos proporcionados gratuitamente por la SEP en la enseñanza del *Español* en primero de primaria, tanto para alumnos como para profesores: todos los alumnos deben tener tres libros de texto (*Lecturas, Actividades y Recortable*), asimismo, todos los profesores deben contar (al menos en comodato) con un *fichero de actividades didácticas* y con el *libro para el maestro*. Este último articula el conjunto de los materiales didácticos, los cuales cuentan con más o menos una década de vigencia. Más detalladamente, los libros de texto para los alumnos datan de 1997 y hasta la actualidad (enero de 2007) solamente han tenido cambios mínimos en 1998. Lo mismo sucede con el *libro para el maestro*, aunque la edición de éste en 2002 reorganizó la presentación de los “propósitos y contenidos”, sin que ello implicara la modificación de actividades didácticas. El *fichero* se publicó en 1995, es decir, es anterior al resto de los materiales didácticos.

Podría suponerse que los materiales didácticos en cuestión derivan de programas previamente delineados, sin embargo, esto no es así; por lo contrario los programas vigentes para la enseñanza de *Español* en la educación primaria se formularon en el año 2000. El discurso oficial sobre esta situación parece tratar de disimular este hecho y plantea una supuesta continuidad en los programas de *Español* desde 1993.

Hay que notar que el primer grado de educación primaria es el ciclo escolar en el cual se espera generalmente que los niños que asisten a las escuelas públicas mexicanas logren escribir convencionalmente.

Pero la idea del aprendizaje de la escritura ha ido cambiando notoriamente los currículos oficiales en el país. Antes de los años 1980's tal aprendizaje se circunscribía básicamente a métodos para la enseñanza de las letras, pero en esa década surgieron alternativas derivadas del conocimiento de los procesos de conceptualización del sistema de escritura; en los años 1990 aparecen preocupaciones por las dimensiones comunicativas de la escritura aunque hasta 1997 se plantea formalmente el enfoque “comunicativo y funcional” para la enseñanza de la asignatura de *Español* en primaria. El planteamiento curricular actual de primer grado, además, evade planteamientos sobre la enseñanza de las letras y se aleja de la consideración de dichos procesos de conceptualización. Es en este contexto que resulta de interés investigar sobre los planteamientos oficiales actuales para la enseñanza de la escritura.

Lo indicado en este apartado es un primer esbozo sobre el tema, el cuál se desarrolla con amplitud en el siguiente capítulo.

## **4.2 Objetivo de la investigación**

En la investigación de esta tesis me propongo valorar cómo se plantea la enseñanza de la escritura de textos en primero de primaria a partir de los materiales didácticos de la SEP vigentes, los cuáles, supuestamente, corresponden a un enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua.

## **4.3 Planteamiento del problema y preguntas de investigación**

Existen diferentes formas de entender lo que es un “enfoque comunicativo” para la enseñanza de la lengua, incluso, más específicamente, de un “enfoque comunicativo y funcional”. El tema es tan amplio que le voy a dedicar el capítulo 4. Pero por ahora baste señalar que para proceder a la valoración de la enseñanza de la escritura según el objetivo trazado, se hace necesario identificar qué tipo de enfoque comunicativo es el que se propone a través de los materiales didácticos en cuestión.

Cómo es de esperarse, puede encontrarse un discurso explícito respecto de los principios y las características de tal enfoque en dichos materiales y en los programas de estudio elaborados posteriormente, pero es necesario ir más allá del mismo e indagar revisando analíticamente los planteamientos de las diversas actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos en primero de primaria.

Tal vez puedan proceder múltiples análisis de las susodichas actividades didácticas, pero considerando su declarada inscripción en un enfoque comunicativo, me parece pertinente buscar metas y procedimientos de investigación cuyo eje sea la comunicación y su enseñanza. Por ello planteo como problema básico de investigación al siguiente cuestionamiento:

<p><b>¿Cuáles son las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?</b></p>
--

Entiendo por características comunicativas a aquellas particularidades de un evento comunicativo cuya presencia o ausencia resultan significativas para la comunicación. En el capítulo 3 expongo las perspectivas teóricas relativas a dichas particularidades. Pero debo advertir que es inviable abarcar toda la caracterización posible de dichas actividades y tampoco es viable atender con profundidad a todo el universo de actividades; sin embargo, no he podido encontrar un planteamiento más adecuado como problema de investigación y me limito a enunciarlo señalando la imposibilidad de agotarlo.

Junto con la pregunta que enuncia el problema básico de investigación surgen otras asociadas:

- ¿Qué implicaciones tienen esas características comunicativas de las actividades didácticas para el logro de los propósitos de enseñanza?
- ¿Puede establecerse un modelo para el análisis de las actividades didácticas de producción de textos, inclusive concerniendo a la alfabetización inicial<sup>41</sup>?
- ¿Puede plantearse una tipología de actividades según sus características comunicativas?

El problema básico enunciado se inscribe en una perspectiva más amplia de investigación y a su vez implica una diversidad de aspectos derivados para la indagación. Enseguida planteo lo relativo a la perspectiva más amplia, la cual no tomo como “problema básico” debido a las dificultades que implica para su investigación, según explicaré. Después trataré el tema de los aspectos derivados.

Hay múltiples prácticas en las sociedades humanas contemporáneas que incluyen la comunicación escrita, pero esas prácticas varían según los grupos sociales. Delia Lerner ha planteado que:

“el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y ‘escritores’, es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita.

Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza fundamental está constituido por las prácticas sociales de lectura y escritura” (1998: 13).

---

<sup>41</sup> Más adelante explicaré el uso del término “alfabetización inicial”.

En consecuencia, interesa saber cómo se relacionan las actividades didácticas propuestas en los materiales didácticos de Español en primero de primaria por la SEP con prácticas sociales que implican la comunicación escrita, o expuesto de otra manera, cabe preguntar:

**¿Cuál es la trasposición didáctica de las prácticas sociales de escritura propia de las actividades de enseñanza de escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?<sup>42</sup>**

A mí me interesa en particular apreciar la trasposición didáctica en la alfabetización inicial: para Keneth Goodman (1995: 62) este término puede usarse para aludir “al inicio de un programa escolar concertado para apoyar el crecimiento en la lectoescritura”. Voy a usar el mismo término para referirme a la enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la escolaridad formal, culminando cuando el alumno puede hacer algunos usos de lectura y escritura empleando el código convencional. En la escuela pública mexicana, el primer grado de educación primaria se inscribe en el reto de la alfabetización inicial, aunque la misma pudiera considerarse desde preescolar y eventualmente hasta segundo de primaria. Vinculada a la última pregunta, formulo otros cuestionamientos<sup>43</sup>:

- ¿Qué implicaciones tiene esa trasposición para el logro del propósito de enseñanza?
- ¿Puede establecerse un modelo de análisis para la vigilancia epistemológica de la trasposición didáctica en materiales didácticos destinados a la enseñanza inicial de la escritura?

---

<sup>42</sup> Según se expuso en el primer capítulo La trasposición didáctica es la manera en que el objeto de conocimiento se transforma para ser llevado a la escuela como objeto de enseñanza; la transformación es inevitable pero hay que establecer una vigilancia epistemológica sobre la misma para buscar que la enseñanza no se divorcie del objetivo perseguido. Chevallard indica que “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (1997:45). Este es el proceso denominado trasposición didáctica, y aunque esta trasposición es inevitable, Lerner considera que “será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice la semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan” (2001: 53).

<sup>43</sup> Hay una correspondencia entre este trío de preguntas y la serie de preguntas indicadas a continuación de la pregunta perteneciente al problema básico de investigación.

- ¿Puede plantearse una tipología de actividades según la trasposición didáctica involucrada?

Hasta aquí lo relativo al esbozo de lo que constituye una perspectiva más amplia de indagación a la que pertenece el problema básico de investigación de la presente tesis.

Paso ahora a tratar la anunciada diversidad de aspectos para la investigación derivados del mismo problema básico.

Dado que los materiales didácticos que se analizan remiten al “enfoque comunicativo y funcional” como su sustento, es necesario plantearse:

- ¿Qué particularidades tiene el enfoque que se propone, dado que hay variaciones en lo que se postula como “enfoque comunicativo”? Inclusive: ¿se trata efectivamente de un enfoque comunicativo?

Muchas otras preguntas podrían proponerse para investigar, pero las presentadas anteriormente me parecen fundamentales.

No voy a formular hipótesis sobre las respuestas a los cuestionamientos precedentes porque no considero que en este caso enriquezcan el planteamiento de la investigación.

#### **4.4 Relaciones entre la planeación didáctica, el quehacer docente y lo que ocurre en el aula**

El propósito de este apartado es advertir que mi investigación descarta la idea de que la planeación didáctica determine completamente lo que hace el maestro y lo que ocurre en el aula, aunque admito que puede influir en ello.

Habrà de notarse que mi investigación se dirige a analizar una planeación didáctica que se inscribe en materiales didácticos, una planeación institucional. Vale la pena distinguir las posibilidades de este tipo de investigación respecto de las investigaciones en el aula e incluso de otras investigaciones sobre materiales didácticos que se centran en explorar sus contenidos informativos.

La planeación didáctica que considero es aquella elaborada por autoridades educativas para dirigir, en mayor o menor grado, las actividades docentes en clase. Si tomamos como referencia los conceptos de Zabalza sobre programa y programación, en tanto que el primero se aplica al "documento oficial de carácter nacional en el que se indica el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel", y el segundo "al apoyo educativo - didáctico - específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto"

(1987, cit. en Díaz Barriga, Ángel, 2005a:46), entonces parece necesario distinguir que entre el programa y la programación docente puede existir una programación oficial. Voy a aludir a esta programación como "planeación didáctica" sin pretender monopolizar el término para este caso.

Esta planeación didáctica o programación oficial es aquella que pretende determinar más allá de los objetivos o propósitos propios del programa de una asignatura en un grado escolar. Se inscribe en una perspectiva de una "pedagogía pragmática" "en la que se niega al docente la función intelectual como núcleo de trabajo, es decir, la interpretación de contenidos y la elaboración de una propuesta metodológica" y se le concibe como el 'ejecutor' u 'operario' del sistema educativo (Díaz Barriga, Ángel, 2005a:46 y 51).

La propuesta de Zabalza podría entenderse como la postulación de un deber ser en el cual se busca un equilibrio entre lo que aporta las instituciones y lo que aporta el docente al quehacer didáctico. Pero en los hechos, estas aportaciones pueden ser de muy distintas proporciones según las circunstancias y el debate al respecto puede ser muy amplio.

Pasando del campo del deber ser al del ser, me ha llamado la atención lo común que resulta que algunos lectores de avances de mi tesis, o que escuchas de exposiciones relacionadas con los mismos, me atribuyan creer, o al menos me prevengan para que no lo haga, que lo que se planifica en los materiales curriculares es lo que se lleva a cabo en el aula. Pero nunca he tenido esta creencia, me queda muy claro que una cosa es lo que se planifica y otra lo que se ejecuta, no tan solo por las interpretaciones que hagan los participantes de los materiales didácticos y las actitudes con las que se relacionen con ellos, sino también porque ninguna planificación es suficiente para determinar el acontecer del aula.

Pero más allá de las creencias, parece necesario reconocer qué hay investigación sobre el tema. Seguramente podrían citarse múltiples estudios que plantean la distinción entre el currículum 'prescrito' y el 'ejecutado' (empleando diversas terminologías). Pero voy a limitarme a citar a tres de ellos que resultan particularmente significativos para el caso.

Rockwell plantea una serie de conceptos para el estudio de los libros escolares, uno de ellos el de apropiación, retomado de Chartier, a quién cita: "He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos" (Rockwell, 2001:13). Ella muestra que

"La apropiación de los libros de texto genera usos muy diversos, por parte de los maestros, de los niños y aún de los padres de familia. En México, los libros de texto únicos llegan a medios híbridos, donde la heterogeneidad de saberes que subyace a cualquier lectura los dotan de significados particulares difíciles de prever y estudiar. Los niños y niñas emplean sus propias tácticas para lidiar con lo que encuentran en los libros de texto. A veces responden efectivamente a las interrogantes planteadas por el texto; en otros momentos, los planteamientos del texto pasan desapercibidos o incomprendidos. (...) Estas diferentes maneras de leer y de interpretar los textos son constancia del margen de libertad que posee el lector frente al protocolo ideal que suponen los autores y los editores" (2001:14)

Producto de una investigación sobre la lectura que realizan los docentes de los documentos curriculares Zieglers concluye que

"analizar los modos de lectura de los docentes ante los materiales curriculares pone en evidencia la multiplicidad de interpretaciones que ellos efectúan a partir de dichos textos (...). Los docentes no constituyen (...) una 'comunidad interpretativa' homogénea (...) no representan un grupo monolítico (...). Si los textos tienden a interpelar a una comunidad uniforme, las interpretaciones de los docentes develan un multiplicidad de sentidos probablemente ligados a las historias de vida, las trayectorias profesionales, las condiciones de posibilidad de las instituciones en que trabajan, entre otras." (Zieglers, 2003: 670 y 671)

Otra referencia significativa deriva precisamente de una investigación sobre la apropiación de los docentes de los materiales didácticos de Español que yo estudio, en la cual Espinosa también retoma a Chartier indicando que, como éste afirma, "la apropiación de los productos culturales es siempre un espacio productor de sentidos, de maneras de 'hacer con'; por lo que sus usos, en las prácticas culturales, son plurales, móviles e irreductibles 'a las voluntades de productores de discursos y de normas' "; además retoma a Smolka para aseverar que "hay formas de hacer propios los productos y las prácticas culturales que pueden diferir y hasta oponerse a los significados originales" (Espinosa, 2007:168); y luego indica en sus conclusiones, tras haber observado el quehacer de los docentes en el aula con dichos materiales, que "los significados y saberes construidos en el proceso de apropiación distan de ser un reflejo lineal de los planteados en las propuestas introducidas por las reformas, aún cuando los maestros las valoren positivamente y declaren trabajar con ellas" (2007:330).

En suma, la planeación de los materiales didácticos, cuando los maestros la retoman para su trabajo en alguna medida, está muy lejos de ser un elemento único para definir todo lo que ocurra en el aula; lo cual no niega, desde mi punto de vista, que tenga una gran influencia en ella, aunque no siempre en el sentido esperado por los autores de los materiales. Hay múltiples variables que inciden en la manera en que los materiales didácticos terminan siendo trabajados por los docentes y por los alumnos en cada contexto particular.

#### **4.5 Justificación**

Muchos son los temas de investigación que pueden considerarse relevantes pero no todos ellos reciben suficiente atención. La escritura ha sido identificada recientemente como uno de los temas que reciben relativamente poca atención pero que deberían ser prioritarios, esto según una encuesta de la *Asociación Internacional de Lectura* aplicada a “líderes en alfabetización” de diversas áreas geográficas (Cassidy y Cassidy, 2006: 66-71).

Aún así, hay diversas investigaciones, inclusive recientes, sobre los procesos de escritura y sobre la didáctica de la escritura; pero obviamente, hay menos en torno a la producción de textos en la alfabetización inicial, que es un periodo escolar que tiene implicaciones y complicaciones muy especiales y que suele asociarse con el fracaso escolar y de manera muy drástica con poblaciones marginales. Esta situación justifica sobradamente la investigación en el rubro.

Analizar las características comunicativas de las actividades de enseñanza de escritura y la trasposición didáctica, ambas cuestiones en la alfabetización inicial, también es particularmente importante porque en este lapso se presentan las mayores resistencias a vincular las prácticas sociales de lectura y escritura a la escuela, pues se considera que el primer objetivo es que los niños dominen la mecánica de la lectoescritura para después aplicarla en diversos ámbitos. En contra de esta perspectiva puede sustentarse que las funciones de la lengua escrita deben ser el punto de partida y que su articulación con las prácticas sociales es fundamental.

También vale la pena reconocer que los análisis de trasposición didáctica se han llevado a cabo en el campo de distintas disciplinas, pero mucho más en relación a la enseñanza de las matemáticas y poco en relación a la enseñanza de la escritura, motivo por el cual el planteamiento de esta tesis puede ser valorado.

Si bien el estudio de los materiales didácticos es distinto del estudio de lo que ocurre efectivamente en el aula, no por ello deja de ser muy importante, pues como afirma Ferrer, “el libro de texto ha sido durante muchos años el principal medio de formación e información del profesorado” (2001:210) y como plantea Rockwell, el libro de texto es “el texto más importante al que tienen acceso tanto el maestro como los niños en primaria” (1991:30). Es decir, el hecho ya indicado de que la planeación que contienen los libros de texto pase por procesos de apropiación de sus usuarios y que haya múltiples circunstancias que incidan en su empleo, o incluso en su no utilización, no puede traducirse como que sean un factor irrelevante para la educación; por lo menos se trata de una prescripción oficial que incide en lo educativo aunque no sea de la manera esperada por los prescriptores. Dice Fijalkow:

"Sabemos del peso que tienen los textos oficiales emanados del ministerio, textos prescriptivos, que dicen lo que se debe hacer y lo que no, en materia de lectura. Aunque la observación común, confirmada por el trabajo de los historiadores, demuestra que hay una variación considerable entre la prescripción y la acción, la referencia que se hace permanentemente en la Educación Nacional a lo que está escrito o no en los textos oficiales, hace de ellos el instrumento más poderoso de legitimación o deslegitimación de ideas o prácticas en materia de lectura" (Fijalkow, 2008: 109)

Y lo mismo se puede decir sobre la materia de escritura<sup>44</sup> y de otras muchas.

En el ámbito del lenguaje, los libros de texto son la expresión “de una determinada manera de entender el lenguaje y la educación lingüística y literaria” (Lomas, 2004:15). Gimeno ha planteado que “la alternativa a este instrumento curricular no es la destrucción, sino su modificación y complementariedad con los otros medios” (1997:79), tarea para lo cual la investigación es importante.

Hay diversas investigaciones que tienen como objeto de estudio, desde múltiples perspectivas, a los materiales didácticos y particularmente a los libros de texto. Algunas de ellas han analizado la incidencia de los avances en las ciencias del lenguaje en tales materiales (en el mundo hispánico, Lomas y Osoro, 1996; Ferrer, 2001; Lomas, 2004, con materiales de educación media). En el ámbito francófono destaca un grupo de investigadores de Ginebra (encabezados por Bronckart) que han estudiado la interpretación

---

<sup>44</sup> En muchas ocasiones se usa el término "lectura" como incluyente de escritura. Ignoro si es el caso con este autor.

que hacen los profesores de educación básica de consignas de enfoques didácticos avanzados, inclusive con la mediación de materiales didácticos. Pero hasta el momento no conozco ninguna investigación que gire en torno a los materiales didácticos ex profeso en el terreno de la alfabetización inicial, motivo por lo cual la tesis que planteo puede adquirir particular relevancia.

Por otra parte, en el contexto de una creciente globalización, el Banco Mundial, que es una instancia que ejerce gran influencia en las políticas educativas de muchos países, recomienda a estos poner una atención especial a los textos escolares, en el conjunto de diversas medidas de política educativa que causan polémica (Torres, 1998,13).

Conviene, por lo tanto, investigar en torno de la calidad y adecuación de dichos libros y demás materiales didácticos.

En la perspectiva nacional se han hecho algunas investigaciones sobre los libros de texto gratuitos, en el reporte de una de ellas se afirma que México “es uno de los pocos países en el mundo que distribuye libros gratuitamente” (García, 2001:15). La distribución de estos materiales por el estado ha sido considerada como una conquista social destacada. Para quienes estén de acuerdo con esto, incluyéndome a mí mismo, esta es una justificación importante para un trabajo como el presente. Investigar sobre los libros de texto gratuitos tiene el sentido de contribuir tanto a apreciar sus fortalezas como a superar sus limitaciones, no se trata de ninguna manera de abogar por la desaparición de una conquista social, sino de fortalecerla.

Puede identificarse que en la actualidad hay una “era de las reformas mundiales en pro de la calidad” de los sistemas educativos, en la cuál se destaca la medición de los resultados de aprendizaje, las modificaciones de los contenidos de enseñanza y la supuesta innovación pedagógica (Díaz Barriga, Ángel, 2005). México se inserta en esta dinámica. Pero puede advertirse la incongruencia entre el destacado esfuerzo por la medición del aprendizaje en los alumnos, por un lado, y por otro, de plantear reformas curriculares que se plasman en materiales didácticos, principalmente los libros de texto gratuitos de educación primaria, sin que haya un esfuerzo institucional satisfactorio para la evaluación de este insumo de los aprendizajes, situación que implica una cultura de la evaluación cuestionable, entre otras muchas cosas, porque se atiende a resultados sin buscar explicaciones de los mismos y

porque no se concibe evaluar a los distintos actores del proceso educativo, entre los cuáles están los materiales didácticos.

Si en México los resultados de diversas mediciones de los aprendizajes en los alumnos han venido siendo insatisfactorios, una recomendación que parece pertinente es la que sigue:

“Si de lo que se trata es de trabajar en el aula por la mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices (...) y si año con año constatamos el fracaso reiterado en el logro de estas intenciones, entonces habrá que interrogarse en torno a los cambios que habrá que introducir en la enseñanza de éstas área del conocimiento para que se cumplan los objetivos que el sistema educativo –y la sociedad- encomienda a la institución escolar” (Lomas y Osoro, 1993:18).

Es decir, no se trata solamente de evaluar que tanto aprenden los alumnos, también hay que evaluar que tanto enseñan los recursos educativos, uno de ellos, los materiales didácticos.

Pero aunque puedan esgrimirse varios argumentos para justificar la investigación de libros de texto, debo insistir que el valor de esta tesis pretende trascender este ámbito y aportar a la didáctica de la escritura, dimensión mucho más amplia y por lo tanto más justificable.

## **5. ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS Y DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN PRIMERO DE PRIMARIA**

En este apartado voy a exponer diversas cuestiones sobre la asignatura de Español en primaria y particularmente en primero: cuáles han sido los programas que ha habido de 1993 a la fecha; los materiales que en ese transcurso han orientado la labor de los maestros, cómo fueron surgiendo y cómo se relacionan con los programas; cuáles son los materiales didácticos vigentes para los alumnos; cómo se plantea el enfoque de enseñanza para la asignatura; cómo los programas y materiales se estructuran mediante componentes y subcomponentes, bloques, lecciones, sesiones y actividades; cuáles son las particularidades del componente de escritura; y a ejemplificar algunas cuestiones gráficas y otros aspectos de los materiales didácticos.

Todo esto incluye muchos detalles, pero es preciso no dejarlos de lado porque se trata de cuestiones necesarias de considerar en alguno o en diversos momentos de esta tesis.

### **5.1 Los programas de la asignatura de español**

Una cuestión que puede confundir y asombrar es que actualmente (2006) la Secretaría de Educación Pública sostiene en la asignatura de Español tres programas distintos, pero con la pretensión de hacer creer que hay uno sólo verdadero:

- En 1993 surge un programa, con una preocupación por lo comunicativo pero sin explicitar que se trata de un “enfoque comunicativo”.
- En 1997 se empiezan a renovar los libros de texto, que en realidad implican otro programa distinto, pero oficialmente sólo se reconoce que se trata de “mayores precisiones”; en este caso se empieza a explicitar que los programas tienen un “enfoque comunicativo”.
- En 2000 se publica un nuevo programa de Español (SEP, 2000), el cual se oficializa en 2001 tratándolo como una “actualización”. Se puede decir que hay coincidencias y divergencias entre este programa y los libros creados previamente.

## 5.2 Los materiales que orientan la labor docente

Actualmente, los docentes cuentan para orientar su trabajo en la asignatura principalmente al *Libro para el maestro. Español. Primer grado* (mismo que voy a citar en lo sucesivo solamente como “*libro para el maestro*” o a citar con la abreviatura *M*), el cuál remita para el desarrollo de algunas actividades al *Fichero. Actividades didácticas Español. Primer grado* (mismo que voy a aludir también como “*fichero de actividades*” o simplemente “*fichero*” y a citar con la abreviatura *F*). En general, parece que lo común es que los maestros dispongan efectivamente de estos materiales, a veces en comodato<sup>45</sup>.

Existe además la edición de los *Programas de estudio de Español. Educación primaria* (me referiré a él como “*programa*”). Ignoro qué tantos maestros disponen efectivamente de este documento.

Pudiera pensarse que tener coordinar tres materiales distintos para el trabajo en el aula resulta poco práctico.

Hubo un tiempo en que también se hizo llegar a los docentes el “cuaderno” de *Avance programático* (mismo que a veces indicaré solo como *Avance*).

Voy a citar estos materiales y los del alumno con las siglas de la SEP y seguidos del año correspondiente. Con este procedimiento, ocurrirá que diversos materiales se encuentren citados con las mismas siglas y el mismo año, pero en estos casos la confusión se evitará al haber indicado en el texto del capítulo que se trate cuál es el material al que se alude.

Enseguida doy cuenta de la secuencia de elaboración de materiales básicos para orientar el trabajo de los maestros. Los aspectos que se indican serán importantes para esta investigación.

- Como ya se dijo, en 1993 se publica por la SEP el “Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria”, que incluye todas las asignaturas.
- En 1994 se edita el *Avance programático*, documento que se revisa en 1996 y 1997. En el libro para el maestro de 1997 se dice del *Avance* (SEP, 1997) que “propone una secuencia de los contenidos para la enseñanza del español, indicando las actividades didácticas presentadas en los distintos materiales: *Fichero* y en los libros de texto gratuitos” (SEP, 1997:14). El *Avance* contiene una organización de

---

<sup>45</sup> Cuando esto sucede limita al maestro que no debe hacer anotaciones y subrayados en el libro. Cuando las hacen, otro maestro recibe en otro año escolar un material con marcas que no decidió.

contenidos que ya se aparta de lo estipulado en el programa de 1993, que supuestamente deberían ser su base. Los “propósitos” que enuncia dicho *Avance* (SEP, 1997) coinciden con los que se incluyen en el *libro para el maestro*, pero presenta más “contenidos” de los que se abordan en ese libro (incluyendo cuando se remite al *fichero*).

- En 1995 se produce el *fichero de actividades didácticas*. Algunas de sus actividades son remitidas desde el *libro para el maestro* elaborado posteriormente. En este libro (SEP, 1997: 14) se dice que el fichero “consta de una serie de sugerencias para la vinculación de las actividades de escritura realizadas en la escuela con el entorno social del niño” y en el mismo fichero (SEP, 1995: s/p) se dice que se trata de actividades para que “los alumnos se apropien del sistema de escritura en contextos reales”; se trata de afirmaciones que habrá que valorar para ver en que grado son ciertas.
- La edición del *libro para el maestro* de 1997 se corrige en 1998 (cambian los contenidos de la lección 3 y se hacen algunos otros pequeños ajustes en otras lecciones; cambios paralelos a los que se hacen en los libros para el niño). Ambas ediciones incluyen los “propósitos” que se presentan en el *Avance programático*. La tercera edición (2002) los sustituye por “propósitos y contenidos” acordes con lo formulado en el *programa* actualizado (SEP, 2000). En el propio *libro para el maestro* se afirma que “este material es una guía que propone alternativas de trabajo con los libros destinados a los niños. Las propuestas pueden enriquecerse con la experiencia y creatividad de los maestros, y de ninguna manera deben tomarse como instrucciones que deben seguirse al pie de la letra” (SEP, 1997: 11).
- En 2000 se publican los *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. Al año siguiente se publica en el Diario Oficial de la Federación (11 de noviembre) el acuerdo 304 de la SEP en que se oficializa este programa. **Lo que debe destacarse es que el programa actualizado es posterior a los materiales didácticos que supuestamente sustenta.** Comúnmente el establecimiento de programas de estudio debe anteceder la elaboración de libros de texto pero en este caso estos libros son anteriores al programa que supuestamente los debería regir, cuestión absurda.

En lo sucesivo, me voy a referir con el término “materiales didácticos” al conjunto que engloba tanto a los materiales que orientan el trabajo de los maestros como a los materiales editados para los niños, a menos de que agregue otra especificación.

### 5.3 Los materiales didácticos para el alumno

Desde 1997 los alumnos de primero de primaria cuentan con tres libros para la asignatura de Español, los cuáles tuvieron una segunda edición en 1998 (como en el caso del *libro para el maestro*, cambian los contenidos de la lección 3 y se hacen algunos otros pequeños ajustes en otras lecciones) y desde entonces han sido reimpresos para cubrir la demanda. Tales libros son:

- un libro de *Lecturas*
- uno de *Actividades*
- y otro *Recortable*

Como afirma el libro para el maestro, los “materiales para el primer grado de Español destinados a los alumnos y al maestro están relacionados y se complementan” (SEP, 1997:9)

El libro de *Lecturas* “está concebido como eje articulador de los materiales”, alrededor de sus lecturas el *libro para el maestro* establece actividades “que podrán ser realizadas en el libro de actividades y con el material del libro recortable” (SEP, libro para el maestro, 1997:9)

Es conveniente notar que el libro *Recortable* nunca se relaciona con las actividades que voy a analizar en esta investigación<sup>46</sup>.

La SEP también ha previsto que los alumnos cuenten con acervos de libros diversos en las aulas, pero tampoco en este caso estos materiales se vinculan específicamente con las actividades que son objeto de este estudio.

---

<sup>46</sup> Las actividades del componente del programa enfocado a la escritura **casi nunca** requieren del material del libro *Recortable*. Más adelante explico en qué consiste un componente. Entre las actividades de escritura, aquellas que implican la producción de textos **nunca** requieren de este libro.

#### 5.4 El enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la asignatura de español

Como mencioné, el enfoque comunicativo y funcional para la asignatura de español se especifica por primera vez al renovarse los libros de texto gratuitos correspondientes, siendo planteado en menos de 2 páginas de la introducción al *libro para el maestro* (SEP, 1997:8)<sup>47</sup> junto con su organización en componentes, de la siguiente manera:

“Los nuevos libros de texto gratuitos de Español se apegan al enfoque comunicativo y funcional, que propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y funciones sociales de la lengua desde el primer grado, para que el niño tenga oportunidad de estar en contacto con la lengua escrita tal y como aparece en los textos y materiales que socialmente se producen (periódicos, revistas, anuncios, instructivos, volantes, etcétera).

Se propone que *a partir de la interacción con los textos los niños vayan comprendiendo las características de la escritura, entre éstas el principio alfabético*<sup>48</sup>, la función de los signos de puntuación y la separación de las palabras con espacios en blanco.

Para la organización de la enseñanza, se ha decidido dividir el estudio del español en cuatro **componentes**:

- **Expresión oral (Hablar y escuchar)**
- **Lectura (Leer y compartir)**
- **Escritura (Tiempo de escribir)**
- **Reflexión sobre la lengua**<sup>49</sup>

Esta división obedece a criterios prácticos para abordar la enseñanza, puesto que en cualquier tipo de comunicación, oral o escrita siempre se combinan varios componentes”.

Cuando surge el programa de 2000 (SEP, 2000) lo que se explica en el texto correspondiente acerca del enfoque se amplía. Se afirma que:

“El propósito general de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización” (p.13).

Entre las cuestiones que se enlistan para alcanzar esta finalidad están las siguientes:

---

<sup>47</sup> Esta presentación del enfoque se repite en las siguientes ediciones del *libro para el maestro* de primero y también en las ediciones de tales libros que se hicieron posteriormente para algunos de los otros grados de primaria (2°, 3° y 4°).

<sup>48</sup> *Cursivas mías*. Destaco el papel que en esta cita se le otorga a los textos para la conceptualización del sistema de escritura (la comprensión del principio alfabético) para después compararlo con otras estipulaciones. El destacado es importante porque es el único en el que los documentos oficiales vigentes aluden a la psicogénesis de la escritura.

<sup>49</sup> **Negritas mías**. Cada componente va a representarse en los materiales didácticos mediante un logo.

- “Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas.
- Practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad” (p.13).

Se especifica que:

“Para alcanzar los propósitos enunciados, la enseñanza del español se llevará a cabo bajo un enfoque comunicativo y funcional” (p.14).

A continuación cito lo que se establece como “los principales rasgos de este nuevo enfoque” acompañados por algunos fragmentos de las explicaciones que los acompañan (pp.14 a 16):

**1. Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita**

**2. Desarrollo de estrategias didácticas significativas**

Este programa se fundamenta en nuevas propuestas teóricas y experiencias didácticas que propician una alfabetización funcional ... insiste desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos. De ahí que el aprendizaje de las características de la expresión oral, del sistema de escritura y del lenguaje escrito deba realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto.

**3. Diversidad de textos**

En la propuesta actual para la enseñanza de la lengua en la educación primaria es esencial que los niños lean y escriban textos propios de la vida diaria: cartas, cuentos, noticias, artículos, anuncios, instructivos, volantes, contratos y otros.

**4. Tratamiento de los contenidos en los libros de texto**

En forma en que se tratan los contenidos tiene el propósito de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para mejorar las competencias lingüística y comunicativa de los niños. Este propósito no puede lograrse mediante la memorización de definiciones, sino mediante la práctica constante de la comunicación oral y escrita.

El maestro encontrará una amplia variedad de actividades didácticas congruentes con este enfoque, tanto en los libros de texto de los niños como en el libro para el maestro y el fichero de actividades didácticas de cada grado. A partir de la experiencia y creatividad docente, estas actividades pueden modificarse o adaptarse de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

**5. Utilización de formas diversas de interacción en el aula**

La adquisición y el ejercicio de las capacidades de comunicación oral y escrita se promueven mediante diversas formas de interacción. Para ello se propone que los niños lean, escriban, hablen y escuchen, trabajando en parejas, equipos y con el grupo entero; esto favorece el intercambio de ideas y la confrontación de puntos de vista.

## 6. Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares

El presente programa propone múltiples estrategias para que los niños aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito de manera significativa y eficaz en cualquier contexto. El enfoque no se limita a la asignatura de Español, sino que es válido y recomendable para las actividades de aprendizaje de las otras asignaturas, en las que los niños deben hablar, escuchar, leer y escribir. De este modo se favorecerá la expresión e intercambio de conocimientos y experiencias previas, la comprensión de lo que lean y la funcionalidad de lo que escriban”.

### 5.5 El componente de escritura y los subcomponentes que lo conforman

Ya cité a los componentes que se establecieron en 1997 para organizar la asignatura. Los subcomponentes que lo integran se desglosan posteriormente en el programa de 2000. Los **subcomponentes** que organizan el componente de “tiempo de escribir” son:

- **Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos**
- **Funciones de la escritura, tipos de texto y características**
- **Producción de textos**

Ahora voy a citar algunas precisiones que se hacen respecto del componente de escritura en el *libro para el maestro* y en el programa. Luego haré lo mismo respecto de los subcomponentes.

En el *libro para el maestro* (SEP, 1997) se dice sobre el componente de escritura <sup>50</sup> en primero de primaria lo siguiente:

“Se trata de que el niño use la escritura en forma adecuada, es decir, que sepa expresar sus ideas por escrito y logre producir textos específicos: un recado, una carta, un cuento, un resumen, entre otros” (p.9).

Sin embargo, esto requiere de una secuencia que se plantea así (p. 13):

- “Comenzar ... con el nombre propio”
- “Poco a poco el niño se introduce en la escritura, siempre en relación con alguna finalidad práctica. Para ello el libro de actividades propone varias tareas, como hacer” diversas listas (escritura de palabras) “Naturalmente algunos niños no sabrán con que letra escribir, pero el maestro y los compañeros pueden ayudarlos. *No se trata de que descubran por sí solos las letras, sino de proporcionarles modelos*<sup>51</sup>”

---

<sup>50</sup> La presentación de los componentes no varía en las siguientes ediciones del *libro para el maestro* de primero, pero no es igual en todos los libros que se hicieron posteriormente para algunos de los otros grados de primaria (2°, 3° y 4°).

<sup>51</sup> *Cursivas mías*. En una nota anterior destacaba una alusión a la comprensión del principio alfabético. En esta nota el planteamiento no pasa por una perspectiva psicogenética, sino solamente por la tradicional visión de aprendizaje de letras, aunque la propuesta de enseñanza se aparte de lo común.

- Muy pronto (lección 2) “las palabras ya no se trabajan aisladamente sino asociadas a otras para formar oraciones”
- “A medida que el niño avance, podrá escribir mensajes *a sus compañeros*<sup>52</sup> y plasmarlos en tarjetas postales, recados, cartas, recetas de cocina o relatos”

En resumen, la secuencia es: nombre propio – palabras (integradas en listas, en oraciones) – textos con sintaxis. El nombre propio, las palabras y oraciones puede ser un texto si se constituyen en comunicaciones completas; no lo son si se apartan de este requisito.

Enseguida cito a lo que el programa de Español (SEP, 2000:19) indica respecto del componente de escritura y de sus subcomponentes para la **asignatura en general**, luego presentaré lo que corresponde a primero de primaria en particular:

#### “Escritura

Con este componente se pretende que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos. Desde el inicio del aprendizaje se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidos a *destinatarios determinados*<sup>53</sup>, y valorando la importancia de la legibilidad y la corrección.

Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

- *Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos*. El propósito es que los niños utilicen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letra manuscrita, cursiva y script, en la producción de textos, y que diferencien la escritura de otras formas de comunicación gráfica.
- *Funciones de la escritura, tipos de texto y características*. Este apartado propicia que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma y contenido del lenguaje, propias de diversos tipos de texto, de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer.
- *Producción de textos*. El propósito es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad”.

Los subrayados de la cita son míos; mediante ellos destaco que los tres componentes están vinculados a la “producción de textos”, aunque uno de ellos sea el que identifica como tal. A primera vista esto implicaría que no hubiera actividades didácticas específicas de un subcomponente, sino producciones de textos que permitiría integrar diversos aspectos indicados en los subcomponentes para su análisis. Ya en la concreción del currículo en los materiales didácticos de primero encontraremos que a veces hay un deslinde de actividades

<sup>52</sup> *Cursivas mías*. Destaco que los destinatarios de los textos a producir son únicamente los compañeros.

<sup>53</sup> *Cursivas mías*. “Destinatarios determinados” no es lo mismo que destinatarios diversos.

según subcomponentes, en tanto que otras veces las mismas actividades integran cuestiones propias de varios subcomponentes (quizás enfatizando lo propio de uno). De cualquier forma, es importante entender que la “producción de textos” no está reducida al subcomponente que se titula así.

Hay que notar que los dos primeros subcomponentes de escritura corresponden a denominaciones que también se utilizan para nombrar subcomponentes de lectura, aunque las descripciones de ambos varían, según correspondan a uno u otro componente, cuando se presentan en el programa.

Al abordar lo relativo a **primero de primaria**, el programa (SEP, 2000: 23 a 28) ya no hace planteamientos generales para el grado y se enfoca a indicar los propósitos y contenidos según subcomponentes. En dos de ellos remite a lo especificado previamente para los subcomponentes correspondientes a lectura. Enseguida transcribo estos propósitos y contenidos (en el programa no hay una distinción clara de qué se considera lo uno o lo otro) de los subcomponentes de escritura para primero, intercalando aquello de lectura a lo que se remite.

#### **“Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos**

- Los mismos propósitos y contenidos indicados en el componente de Lectura, aplicados a la escritura.
- Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo a la lectura”.

Lo que se indica en el componente de lectura para el mismo subcomponente es lo siguiente:

- “Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.
- Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.
- Direccionalidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, relación entre portada-hojas interiores y secuencia de páginas.
- Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo para la lectura.
- Que los niños se inicien en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura mientras leen: letras y otros signos ( ¡ ! ¿ ? \* - ).
- Letras y sus marcas diacríticas: mayúsculas y minúsculas.
- Signos de puntuación, números y signos matemáticos.
- Que los niños conozcan y lean distintos tipos de letra.
- Letra manuscrita tipo script.

- Letra impresa y sus distintos tipos”.

Lo siguiente, vuelve a corresponder a un subcomponente de escritura:

**“Funciones de la escritura, tipos de texto y características**

- Que los niños identifiquen la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos: registrar, informar, apelar, relatar y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos.
- Que los niños se inicien en el conocimiento de algunas características de los tipos de texto y las incluyan en los escritos que creen o transformen.
- Los mismos contenidos indicados en el componente de Lectura.”

Dichos contenidos son:

- “Artículo informativo en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales.
- Noticia; en periódicos y revistas: lugar, tiempo y participantes.
- Listas de personas, lugares, objetos y acciones.
- Calendario (personal o de eventos): fechas (día, mes y año), horas y eventos.
- Invitación: convocante, lugar, fecha y hora de la actividad.
- Recado: fecha, destinatario, mensaje.
- Letreros: ubicación, propósito y mensaje.
- Anuncio comercial y cartel: emisor, mensaje principal.
- Instructivos: objetivo-meta, materiales y procedimiento.
- Carta personal y tarjeta postal: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre; del sobre: datos del destinatario y del remitente.
- Cuento, relato, leyenda e historieta: título, personajes, desarrollo y final.
- Canción y texto rimado: ritmo y rima”.

Respecto del último subcomponente de escritura se especifica:

**“Producción de textos**

- Que los niños se inicien en el desarrollo de las estrategias básicas para la producción de textos breves.
- Elaboración guiada de textos colectivos y a partir de un modelo.
- Composición de oraciones con significado completo y función específica.
- Composición de párrafos coherentes con sentido unitario, completo y específico.
- Elaboración de la versión final y publicación o divulgación del texto”.

## 5.6 Otros elementos de estructuración del programa: lección, sesión, actividad y bloque

Además de la organización por componentes y subcomponentes, los materiales didácticos se organizan mediante bloques (5 para el año escolar), lecciones (39, una para cada semana de trabajo) y sesiones. Digo “los materiales didácticos” porque estos últimos tres elementos no se presentan en el programa (SEP, 2000). Los bloques contienen a las lecciones que a su vez se imparten a través de sesiones; éstas últimas se conforman de lo que me parece pertinente nombrar como “actividades”. Estos elementos no se definen específicamente por la SEP, aunque el *libro para el maestro* (1997: 9 a 11) da algunas descripciones de los materiales didácticos, en las cuáles me baso principalmente para derivar lo siguiente:

- Una **lección** se conforma a partir de una lectura (del *libro de lecturas*) que va a articular todas las actividades de la lección correspondientes a los libros del niño (de *Actividades y Recortable*); además puede incluir algunas actividades a realizar con el *fichero*, (no todas las lecciones lo hacen). La articulación de las diversas actividades se realiza por distintos procedimientos asociativos. Por ejemplo, en la lección 15, la lectura es el cuento de “Ricitos de Oro y los tres osos”, como los osos vivían en el bosque, se escriben listas de animales que viven en el bosque y en la selva; en otra parte de la lección se presenta un recado, firmado por mamá osa, que no tiene nada que ver con la trama del cuento ni con otros personajes del mismo, después de lo cual los niños tienen que escribir en su *libro de actividades* un recado a su mamá para “avisarle que salieron”, aunque lo hacen durante la cotidianidad de estar en clase (ilustración 1); y como ya se está trabajando con recados, se hace otro para citar a los padres de familia “a una reunión para la firma de boletas de calificaciones” (¿será oportuno el momento?), y otro recado más “para algún amigo” (sin otras especificaciones); más adelante escriben en tarjetas palabras del cuento (ilustración 2).

Una lección está delimitada no sólo por la asociación temática que acabo de exponer, sino además por un elemento temporal, pues está planeada para llevarse a cabo en una semana. Sin embargo, se indica que esto es flexible y “los maestros sabrán a que temas dedicarán más tiempo, de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo” (p.11). Se presentan 39 lecciones para el año escolar, una para cada semana de trabajo.

- Una **sesión** es el conjunto de actividades recomendado para realizar conjuntamente. Cada lección se divide en 5 sesiones (podría inferirse que se trata preferentemente de realizar una cada día de la semana). Dada la relativa flexibilidad que se propone respecto de los tiempos, puede decirse que la demarcación de sesiones tiene un carácter orientador para la planeación del trabajo docente. La mayoría de las sesiones incluyen actividades de distintos componentes, aunque es frecuente que la primera sesión de las lecciones sólo trabaje el componente de lectura.
- Una **actividad** no es fácil de definir considerando una serie de acciones de enseñanza y aprendizaje que transcurren con una asociación temática. No obstante, operativamente, puede deducirse o plantearse que una actividad es aquella que se indica en los párrafos de las instrucciones del *libro para el maestro*, que van antecidos por una viñeta en forma de triángulo y separados con un interlineado mayor de otros párrafos con tal viñeta. Para aclarar esto puede verse la ilustración de la página 94 del *libro para el maestro* (ilustración 3), en la cuál se plantean 4 “actividades”.

Para el caso de esta investigación, según explico con detalle en la parte correspondiente, una actividad didáctica debe constituir un “evento de lectoescritura” (concepto proveniente de la etnografía de la comunicación) y esto casi siempre coincide con el criterio anterior.

- Un **bloque** es un conjunto de lecciones. Se plantean 5 bloques para el año escolar, cada uno con 8 lecciones, excepto el quinto que contiene 7.

En esta investigación, indicaré en algunas ocasiones el bloque al que pertenece una actividad, como un recurso para ubicar a ésta última en un momento del año escolar.

Además de agrupar lecciones, cada bloque parece haber sido diseñado originalmente considerando un conjunto de “propósitos”<sup>54</sup> didácticos que se consideraron apropiados para el momento del año escolar. Sin embargo, esto es muy relativo, pues como se afirma en el *Avance programático* (SEP, 1997: ¿56?) “el maestro encontrará que se reiteran varios de los propósitos generales que corresponden a los distintos bloques” pues se considera “inconveniente y poco factible establecer propósitos exclusivos para cada bloque” dado que “el aprendizaje del Español se desarrolla como un proceso continuo”.

---

<sup>54</sup> Se rescata la denominación de “propósitos” del *avance programático*. El libro para el maestro los introduce sin denominarlos. Estos “propósitos” se exponen para cada bloque en las primeras ediciones del *libro para el maestro* y de manera similar en el *avance programático* (SEP, 1997).

Los propósitos están organizados por componente. La tabla 1 presenta a aquellos que son del componente de escritura, para cada bloque.

Dichos propósitos fueron eliminados del *libro para el maestro* (SEP, 2002) en su tercera edición y sustituidos por “propósitos y contenidos” acordes con el *programa* (SEP, 2000) elaborado posteriormente a los materiales didácticos, con la novedad de que se presentan vinculados a los bloques a los que pertenecen y con referencias que permiten identificar la actividad correspondiente (en el programa sólo se enlistan globalmente, sin especificar la relación con bloques o actividades). La tabla 2 presenta a aquellos que son del componente de escritura, para cada bloque.

### **5.7 Aspectos gráficos y otras cuestiones de los materiales didácticos**

Voy a ejemplificar con ilustraciones (ubicadas al final del capítulo) y a hacer algunas descripciones de páginas de los materiales didácticos en cuestión, a fin de que cosas que se han expuesto queden más claras.

- En la ilustración 4, que proviene del *libro para el maestro* (SEP, 1998: 90) encontramos el inicio de una lección, con el número que le corresponde y el título (los títulos de las lecciones se retoman del que corresponde a la lectura que sirve de eje articulador). Hay una introducción a la lección en letra cursiva (estas introducciones dicen algo de la lectura que articula las actividades y algo de algunas de estas últimas). Hacia abajo viene la marca de la sesión 1 y el logo del componente que se trabaja (casi siempre se empieza con lectura); las viñetas triangulares delimitan actividades; como las actividades remiten a una lectura del libro de *Lecturas del niño*, la página inicial de la misma se reproduce en miniatura en esta página del *libro para el maestro*.
- En la ilustración 3, perteneciente al mismo *libro para el maestro* y a la misma lección, también se ven marcas de sesiones, logos de componentes, viñetas delimitando actividades, así como reproducciones en miniatura de las páginas del *libro de actividades*, del *recortable* y del *fichero* a las que se remite. Además aparece un recuadro con un comentario titulado “Aprender es divertido”; lo que se dice en estos recuadros contradice en muchas ocasiones a lo que se plantea en las instrucciones.

- La ilustración 1 es una página del *libro de actividades* (SEP, 1998: 98) a la que se remitió en la página del *libro para el maestro* de la ilustración anterior. En esta página se desarrolla una actividad del componente de escritura (su logo está incluido); casi todas las páginas del *libro de actividades* corresponden con una sola actividad, pero a veces hay más de una en la misma página; casi todas las actividades se distinguen en este libro con un título, en este caso “Un recado”. Todas las actividades de este libro incluyen instrucciones dirigidas al niño. La página se ilustra con una imagen (mamá osa y osito) proveniente de la lectura a la que se articula esta actividad; de hecho, casi todas las páginas del libro de actividades retoman elementos de las lecturas a las que se articulan como elemento de ilustración. Hay dos cuestiones que llaman la atención respecto a la escritura de textos: 1) El modelo que se propone como recado (que no se vincula con la trama de la lectura) privilegia aspectos estéticos en detrimento de lo que sería un recado real; está escrito con una letra que no encontraríamos encontrar en un recado; coexiste con una ilustración que también sería extraña para un recado real; 2) El recado que se propone para realizar (que no se vincula con una situación presente) está en un portador que le impedirá ser usado como recado (la mitad de una página de un libro) y no parece prever que incluya el nombre o firma de quién lo escribe. Este tipo de cuestiones y lo que pueden implicar serán discutidas con amplitud en esta tesis.
- La ilustración 2 es de la ficha a la que se remitió en la página del *libro para el maestro* de la ilustración 3. Se identifica por un número (47) y por un título (“El recado”). En la parte inferior derecha aparece un cuadro con los logos de los componentes del programa, uno de ellos se resalta en cada ficha para relacionarla con el componente que le corresponde (en este caso, el logo del componente de escritura aparece con más tinta). La ficha inicia con un propósito y continúa con una serie de instrucciones numeradas. Desde mi punto de vista, esta ficha contiene dos actividades: un recado para los “padres de familia” (en la instrucción 1) y otro para “algún amigo” (en la instrucción 2), aunque la mayoría de las fichas pueden identificarse con una sola actividad. Las fichas vienen ilustradas, casi siempre con una foto relativa a la actividad que proponen.

Concluyo así la presentación de los programas y materiales de la asignatura de Español para primero de primaria. Mucho de lo visto responde a las necesidades propias de organización de un programa. Pero el hecho de que los materiales didácticos antecedan al programa del cual debían derivare, introduce otros muchos detalles complicados que ha sido necesario describir.

**Tabla 1**  
**Propósitos del componente de Escritura en primero de primaria previos al programa del año 2000**

Se exponen precedidos de la leyenda: “Durante el desarrollo de los contenidos de este bloque se pretende que el alumno:”<sup>55</sup> (*libro para el maestro*, SEP, 1997: 17, 59, 103, 139 y 175)

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Descubra la relación sonoro-gráfica.</li> <li>▶ Inicie la escritura de: normas propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones, cuentos y relatos breves.</li> <li>▶ Se inicie en el reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación utilizada tanto dentro como fuera de la escuela.</li> <li>▶ Reconozca y distinga los elementos del sistema de escritura (letras, signos de puntuación, etcétera).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Continúe avanzando en la comprensión de la relación sonoro-gráfica</li> <li>▶ Participe en la escritura de: nombres propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones y textos.</li> <li>▶ Participe en la escritura de textos breves como: cuentos, recados, cartas.</li> <li>▶ Reconozca la escritura como una forma de comunicación .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Continúe avanzando en la comprensión de la relación sonoro-gráfica.</li> <li>▶ Participe en la escritura de: palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones y textos.</li> <li>▶ Participe en la escritura de textos: menú, cartel, cuento, receta de cocina, invitación.</li> <li>▶ Atienda a la separación de las palabras en la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Avance en la comprensión de la relación sonoro-gráfica.</li> <li>▶ Participe en la escritura de: palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones y textos.</li> <li>▶ Participe en la escritura de textos: historietas, diccionario ilustrado, descripciones, guiones de entrevista, recomendaciones, anuncios, cartas, cartel, relatos.</li> <li>▶ Considere al escribir, las características de los distintos tipos de texto.</li> <li>▶ Atienda a la separación de las palabras en la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Logre establecer la relación sonoro-gráfica y avance en el conocimiento del valor sonoro convencional.</li> <li>▶ Participe en la escritura de: palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones y textos.</li> <li>▶ Utilice la escritura de diversos tipos de texto: notas periodísticas, trabalenguas, canciones, descripciones, cartas, historietas, registros de datos, instrucciones, recados.</li> <li>▶ Atienda a la separación de las palabras en la escritura.</li> <li>▶ Considere, al escribir, las características de los distintos tipos de texto.</li> </ul>

<sup>55</sup> El orden de presentación varía de la fuente a la tabla. Esto se hizo para facilitar el seguimiento de algunos propósitos en los diversos bloques.

**Tabla 2** (en 2 páginas)

**Propósitos y contenidos del componente de Escritura en primero de primaria posteriores al programa del año 2000** (*libro para el maestro* SEP, 2002: 17, 59, 103, 139 y 175) (se incluyen los números de páginas que remiten a actividades en el mismo libro)

<b>Bloque 1</b>	<b>Bloque 2</b>	<b>Bloque 3</b>	<b>Bloque 4</b>	<b>Bloque 5</b>
<p><b>Conocimientos de la lengua escrita y otros códigos</b> <i>Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional, de las letras, 20, 21, 25, 26, 33, 37, 40, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56.</li> </ul> <p><b>Funciones, textos y características</b> <i>Uso de la escritura con distintos propósitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cuento: divertir, 23, 42</li> <li>▶ Listado: registrar, 32, 35</li> <li>▶ Relato: relatar, divertir, 57</li> </ul> <p><i>Conocimiento de las características de los textos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cuento: inicio, desarrollo y final, 23, 42</li> <li>▶ Relato: inicio, desarrollo y final, 57</li> </ul> <p><b>Producción</b> <i>Desarrollo de estrategias básicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cuento: transformación, 23</li> <li>▶ Elaboración guiada de textos colectivos y a</li> </ul>	<p><b>Conocimientos de la lengua escrita y otros códigos</b> <i>Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional, de las letras, 62, 67, 74, 78, 84, 85, 87, 91, 93, 95, 101</li> </ul> <p><b>Funciones, textos y características</b> <i>Uso de la escritura con distintos propósitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cuento: divertir, 64, 80, 89</li> <li>▶ Aviso o cartel: informar, apelar, 84</li> <li>▶ Recado: informar, 94</li> <li>▶ Letrero: informar, 100</li> </ul> <p><i>Conocimiento de las características de los textos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cuento: inicio, desarrollo y final, 64, 80, 89, 92</li> <li>▶ Aviso o cartel: emisor y mensaje principal, 84</li> <li>▶ Recado: destinatario, mensaje, 94</li> <li>▶ Letrero: informar, ubicación, propósito y mensaje, 100</li> </ul> <p><b>Producción</b> <i>Desarrollo de estrategias</i></p>	<p><b>Conocimientos de la lengua escrita y otros códigos</b> <i>Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional, de las letras, 108, 115</li> </ul> <p>Conocimientos y diferenciación de distintos elementos gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Punto final, 117</li> </ul> <p><b>Funciones, textos y características</b> <i>Uso de la escritura con distintos propósitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Artículo informativo: informar, 107</li> <li>▶ Aviso o cartel: apelar, 113, 132, 136</li> <li>▶ Registrar, 120</li> <li>▶ Instructivo: apelar, 117</li> <li>▶ Apelar, 124</li> <li>▶ Descripción: informar, 125</li> <li>▶ Cuento: narrar, divertir, 127</li> </ul> <p><i>Conocimiento de las características de los textos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Artículo informativo: tema e ideas principales,</li> </ul>	<p><b>Conocimientos de la lengua escrita y otros códigos</b> <i>Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional, de las letras, 153, 164</li> </ul> <p><b>Funciones, textos y características</b> <i>Uso de la escritura con distintos propósitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Anuncio o cartel: apelar, 147, 151, 156, 168</li> <li>▶ Cartel: relatar, expresar sentimientos y emociones, 153, 165</li> <li>▶ Artículo informativo: informar, 143</li> <li>▶ Descripción: informar, 144, 161, 169</li> <li>▶ Tarjeta postal: relatar, expresar sentimientos y emociones, 145</li> <li>▶ Tarjeta de felicitación: expresar sentimientos y emociones, 169</li> </ul> <p><i>Conocimiento de las características de los textos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Anuncio o cartel: emisor y mensaje principal, 147,</li> </ul>	<p><b>Conocimientos de la lengua escrita y otros códigos</b> <i>Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Comprensión de la relación sonoro-gráfica y del valor sonoro-convencional, de las letras, 202</li> </ul> <p><b>Funciones, textos y características</b> <i>Uso de la escritura con distintos propósitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Nota periodística: informar, 178</li> <li>▶ Artículo informativo: informar, 182</li> <li>▶ Carta: relatar expresar sentimientos y emociones, 183</li> <li>▶ Cuento: divertir, 186, 202</li> <li>▶ Anuncio o cartel: apelar, 189</li> <li>▶ Calendario: registrar, 193</li> <li>▶ Instructivo: apelar, 197</li> <li>▶ Recado: informar, 199</li> <li>▶ Mensaje: apelar, 201</li> <li>▶ Descripción: informar, 202</li> </ul> <p><i>Conocimiento de las características de los textos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Nota periodística: lugar,</li> </ul>

<p>partir de un modelo, 42</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Elaboración guiada de textos colectivos, 57</li> </ul>	<p><i>básicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cuento: Elaboración guiada con base en un modelo, 80, 89</li> <li>▶ Avisos: Elaboración guiada de textos colectivos con base en un modelo, 84</li> <li>▶ Transformación del final de un cuento, 92</li> <li>▶ Recado: Elaboración con base en un modelo: 94</li> <li>▶ Letrero: informar, ubicación, propósito y mensaje, 100</li> </ul>	<p>107</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Descripción: tema e ideas principales, 125</li> <li>▶ Lista de alimentos (menú), 112</li> <li>▶ Aviso o cartel: emisor y mensaje principal, 113, 132, 136</li> <li>▶ Instructivo ingredientes, preparación, 117</li> <li>▶ Cuento: inicio, desarrollo y final, 127</li> <li>▶ Descripción, 125</li> <li>▶ Invitación: convocante, lugar, fecha y horario, 136</li> </ul> <p><b>Producción</b> <i>Desarrollo de estrategias básicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Artículo informativo, receta de cocina, cuento, aviso: elaboración guiada con base en un modelo, 107, 112, 117, 119, 127, 132</li> <li>▶ Composición de párrafos coherentes, 117</li> <li>▶ Composición de oraciones con significado completo, 119, 125, 128</li> <li>▶ Invitación: redacción y publicación, 136</li> </ul>	<p>151, 156, 168</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Carta: fecha destinatario, saludo, desarrollo y cierre, 153, 165</li> <li>▶ Artículo informativo: tema e ideas principales, 143</li> <li>▶ Descripción: tema e ideas principales, 144, 161</li> </ul> <p><b>Producción</b> <i>Desarrollo de estrategias básicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Composición de oraciones con significado completo, 147, 171, 173</li> <li>▶ Cartel: redacción, revisión, versión final y publicación, 147, 148</li> <li>▶ Anuncio y carta: elaboración a partir de un modelo, 151, 153, 156, 165, 168</li> <li>▶ Descripción: redacción y divulgación, 161</li> <li>▶ Tarjeta de felicitación: redacción, 169</li> </ul>	<p>tiempo, participantes, 178</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Escritura de canción con modelo, 179</li> <li>▶ Artículo informativo: tema e ideas principales, 182</li> <li>▶ Carta: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre, 183</li> <li>▶ Cuento: personajes; inicio, desarrollo y final, 186, 202</li> <li>▶ Anuncio o cartel: emisor y mensaje principal, 189</li> <li>▶ Instructivo: materiales y procedimiento, 197</li> <li>▶ Recado: fecha, destinatario, mensaje, 199</li> </ul> <p><b>Producción</b> <i>Desarrollo de estrategias básicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Nota periodística: Elaboración a partir de modelo, 178</li> <li>▶ Composición de oraciones con significado completo, 181, 190, 201</li> <li>▶ Artículo informativo: redacción y versión final, 182</li> <li>▶ Carta: redacción, 183</li> <li>▶ Cartel: redacción, 189</li> <li>▶ Instructivo: redacción, 197; recado, 199</li> <li>▶ Mensaje de auxilio, 201</li> <li>▶ Descripción, 202</li> <li>▶ Recado, 202</li> </ul>
--	---	---	---	---

## Ilustración 1



Tiempo de escribir

### Un recado

Lee el recado que escribió mamá osa.

Ardilla panadera:

Fuimos a visitar al señor  
venado. Por favor, deje  
el pan para la cena.



Mamá osa

Escribe un recado para tu mamá.

Mamá: \_\_\_\_\_

Fui a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Regresaré \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## El recado

- Que los alumnos descubran que el recado es una forma de comunicación y lo utilicen en las relaciones con sus compañeros y amigos.

1. El maestro explica a los niños que necesita que los padres de familia asistan a una reunión para la firma de boletas de calificaciones y les pregunta: "¿Cómo aviso a sus papás que vengan?" Los niños pueden responder que ellos lo harán. El maestro pregunta:

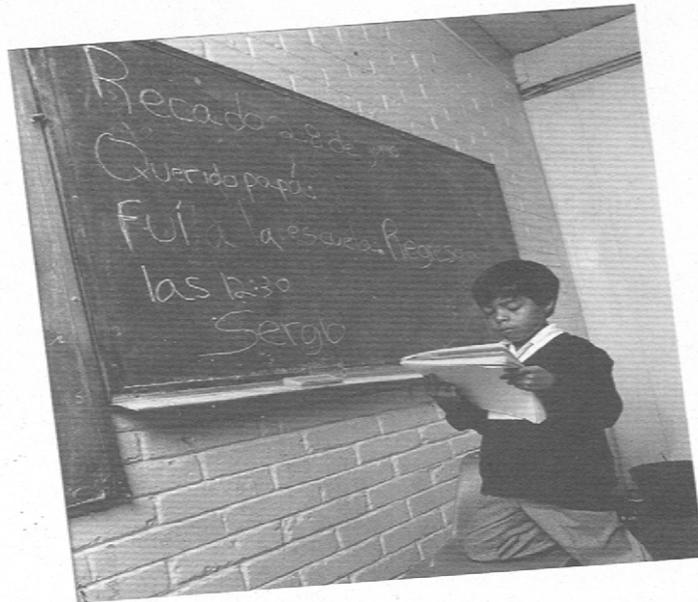
"¿Qué podemos hacer para que no lo olviden? ¿Podemos enviar un recado? ¿Qué creen que deba decir?"

Escribe en el pizarrón lo que los niños le dictan y después ellos lo copian en sus cuadernos.

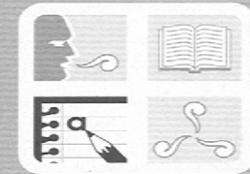
2. Después de que los niños copiaron el recado del pizarrón, el maestro les sugiere que escriban un recado para algún amigo. El maestro observa la escritura de los niños y apoya a quienes hayan omitido datos.

3. El maestro destaca algunas de las características del recado: brevedad, familiaridad con el destinatario y proximidad temporal del hecho que se comunica.

4. Hace comentarios sobre sus experiencias con recados e invita a los niños a que expongan las suyas. Por ejemplo, conversan sobre las circunstancias en que han requerido hacer recados, para quién los escribieron, alguna anécdota divertida, etcétera.



Laura Caprio



### Ilustración 3

#### Sesión 4 **Tiempo de escribir**

- Comente con los niños qué es y para qué sirve un recado. Pregunte si alguien ha recibido o escrito uno.



- “El recado” (*Fichero*, p. 47). En la ficha se ofrece una secuencia didáctica para trabajar este tipo de texto.

- “Un recado” (*Actividades*, p. 98). Lea con los niños el recado. Pregúnteles quién lo escribió y a quién está dirigido. Pídales que comenten el contenido del mismo.

Invite a los alumnos a que escriban un recado dirigido a su mamá para avisarle que salieron.

Pueden utilizar este recado como modelo cuando necesiten dejar un mensaje a su familia.



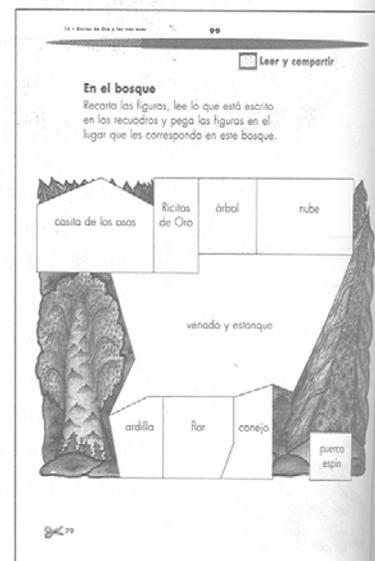
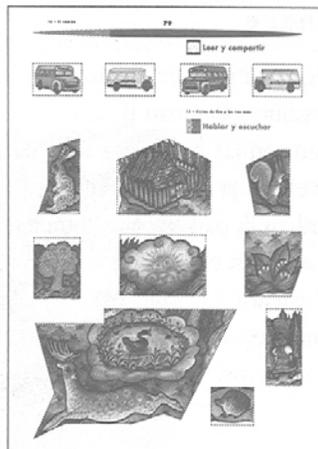
#### Sesión 5 **Leer y compartir**

- “En el bosque” (*Actividades*, p. 99). Explíqueles que deberán armar el rompecabezas de esta página con las ilustraciones de su libro recortable (*Recortable*, p. 79). Díales que para saber en qué lugar deben

pegar las ilustraciones, tienen que leer las palabras que están en su libro de actividades.

#### Aprender es divertido

Presentar a los niños situaciones de manera interesante y lúdica constituye un reto para su inteligencia y transforma el trabajo escolar en una actividad divertida y provechosa.

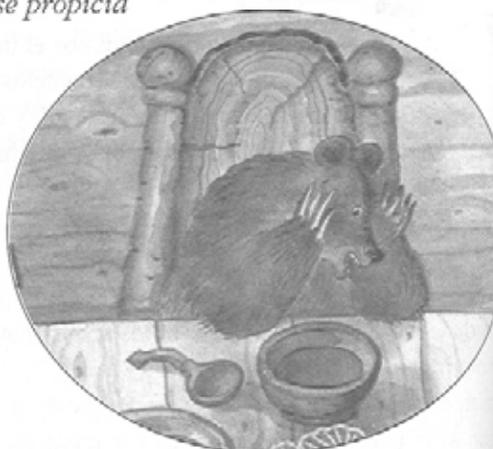


# 15

## Ricitos de Oro y los tres osos

*Cuento clásico que muchos niños seguramente ya conocen, por lo que su lectura resultará más sencilla. El contenido de la historia permite analizar las relaciones causa-efecto. Asimismo se propicia que los niños sugieran un desenlace, primero en forma oral y después por escrito.*

*En esta lección también se abordará la descripción, analizando las palabras que sirven para caracterizar objetos en la narración.*



Sesión 1



### Leer y compartir

#### Antes de leer

► “Ricitos de Oro” (*Lecturas*, p. 90). Lea, junto con los niños, el título. Pídales que observen las ilustraciones para que digan lo que imaginan que sucederá. Anote en el pizarrón algunas predicciones para revisarlas posteriormente. Si alguno de los niños conoce este cuento, pídale que lo platique a sus compañeros.



#### Al leer

► Lea el cuento completo y pida a los niños que sigan la lectura en sus libros.

#### Después de leer

► Pídales que comenten de qué trató el cuento y que comparen las predicciones que hicieron antes de leerlo con lo que realmente sucedió para ver si acertaron o se aproximaron al contenido del cuento.

## 6. DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN DEL UNIVERSO

En este capítulo voy a definir el universo de mi investigación, es decir, la totalidad de aquello que estudio; voy a indicar dónde se ubica, cuáles son las acepciones de los términos que lo definen (actividad, texto, producción de textos escritos); explicar el proceso mediante el cual se delimitó, además de exponer cómo han sido denominados los elementos que lo constituyen.

### 6.1 Definición y ubicación de las actividades del universo

El universo de la presente investigación está formado por las actividades didácticas identificables en el subcomponente de "funciones de la escritura, tipos de texto y características", del componente "tiempo de escribir", en la asignatura de Español, en primero de primaria; en las cuales se producen textos escritos con sintaxis.

La lista de actividades didácticas del universo se presenta en el Anexo 2.

Estas actividades son las que se plantean desde el *libro para el maestro* (SEP,1998), el cuál puede remitir para su realización a páginas del *libro de actividades* (SEP,1998) del alumno (a veces incorporando elementos del *libro recortable*(SEP,1998)), o al *fichero de actividades didácticas* (SEP,1995) del profesor. En este último caso, las actividades se realizan con portadores independientes de los libros del alumno (cartulina, hojas, etc.). Esto también puede suceder excepcionalmente con algunas actividades que involucran los libros del alumno.

### 6.2 Qué constituye una actividad didáctica

Se entiende que una actividad didáctica se enfoca intencionalmente a la enseñanza, pero lo que aquí se trata de precisar es cómo delimitar una de estas actividades en una secuencia de acciones de enseñanza.

En los materiales didácticos del estudio no siempre está claramente delimitado de donde a donde se puede considerar algo como una actividad didáctica o como varias. De hecho, "actividad didáctica" o "actividad" no forma parte de la terminología frecuente en el *libro para el maestro* como elemento organizativo (se habla de componentes, bloques, lecciones y sesiones), aunque de alguna manera, se maneja implícitamente con elementos gráficos y

los alumnos tienen su *libro de actividades*. Por ello es necesario precisar qué voy a considerar como actividad didáctica, pero no en general, sino en relación a la escritura.

Así, una actividad didáctica en esta investigación es aquello que sucede en torno a la producción de un texto escrito y al destino que se le da. La producción implica todo aquello que se hace para obtener la versión final del texto escrito, lo cual puede consistir en preparativos, realización, modificaciones, reelaboraciones y transcripciones. El destino que se le da al texto producido se refiere a si los productores lo usan en términos comunicativos y de que forma lo hacen, o también si no lo usan comunicativamente.

En términos teóricos, una actividad didáctica en este estudio corresponde a un evento de escritura (literacy event). Shirley B. Heath (1983: 386) nos recuerda que:

“Anderson, Teale y Estrada (1980) definen un evento de lectoescritura como *‘cualquier secuencia de acciones, implicando una o más personas, en la cuál la producción y/o la comprensión de lo escrito juega un rol’*. Ellos clasifican los eventos de lecto-escritura en dos tipos. Los primeros son eventos de lectura ... Los segundos son eventos de escritura en los cuáles un individuo intenta producir signos gráficos”

Los mismos autores aludidos indican:

“Entendemos por evento de lecto-escritura todos los casos en que los participantes por sí mismos se orientaban de alguna manera hacia la escritura como parte de sus acciones recíprocas, u organizaban su propia conducta al estar solos” (Anderson, Teale y Estrada, 1982: 279).

En los casos que analizaré, es el maestro el que va a convocar a los alumnos para la producción de un texto escrito, sea que se trate de la producción completa o de una parte de la misma.

Heath (1983: 386) advierte el nexo de los eventos de lecto-escritura con el modelo de los eventos de habla propuestos desde la etnografía de la comunicación por Hymes, lo cual implica que están incluidos en una situación y pueden analizarse en actos. Pero propone ir más allá, reconociendo como en un mismo evento confluyen el habla y la lengua escrita. Barton (1994: 44) afirma que “los eventos de lecto –escritura involucran generalmente a un texto escrito y a lo que se dice en torno a ese texto”.

En el caso de las actividades didácticas en cuestión, son eventos que se inscriben en una situación de enseñanza –aprendizaje formal y que pueden implicar diversos actos, según el caso (como hacer un borrador, corregir, enviar, etc.).

Por otra parte, puedo aceptar el involucramiento de la lengua oral en el desarrollo de las actividades en el aula: en primera instancia, el *libro para el maestro* plantea muchas instrucciones que el maestro debe dar oralmente a los niños, pero no como palabras que debe repetir sino como cuestiones que el maestro debe desarrollar con su propio discurso. Y seguramente habrá muchos actos de habla más de los previstos por dicho libro en torno a las actividades que propone. Sin embargo, dado que únicamente estudio el planteamiento de esas actividades en los materiales didácticos, lo cual corresponde a un nivel de concreción del currículum previo a lo que ocurre en clase, no voy a abordar dicho involucramiento.

Antes de concluir este punto, voy a explicar aquello que dije previamente respecto de que las actividades se manejaban en el *libro para el maestro* con elementos gráficos.

En efecto, lo relativo a las instrucciones pertinentes para el desarrollo de las actividades didácticas se va presentando organizado por sesiones y componentes. Después del logo y el nombre del componente, en este caso del de “tiempo de escribir”, aparecen párrafos o conjuntos de párrafos precedidos por una viñeta con la forma de un triángulo; entre cada párrafo o conjunto de párrafos precedido de esta viñeta hay un interlineado más amplio que en el resto de lo escrito. En la mayoría de los casos, puede identificarse un evento de lectoescritura y por lo tanto, una actividad didáctica según el criterio explicado, en cada párrafo o conjunto de párrafos precedido por dicha viñeta. Aunque también hay algunos casos en los cuáles a un evento de lectoescritura corresponde más de un fragmento de texto precedido de tal viñeta.

En diversas ocasiones los párrafos precedidos de la viñeta correspondiente remiten a una ficha. En el *fichero de actividades* la mayoría de las fichas exponen cada una de ellas las instrucciones para una única actividad; pero algunas veces, según mi perspectiva, incluyen varias actividades (aunque relacionadas entre sí), dado que constituyen varios eventos de lecto-escritura.

Por otra parte, cuando las actividades didácticas se realizan en el *libro de actividades* del alumno, la tendencia es que cada actividad se presenta en una página, aunque a veces una misma página contiene dos actividades.

### 6.3 Qué es texto

“El texto es la forma lingüística de interacción social” (Halliday, 1982: 160), “es cualquier pasaje hablado o escrito, de cualquier extensión, que funciona como un todo coherente” (Halliday y Hassan, cit. en Kaufman y Rodríguez; 1993:165).

Aunque la mayoría de quienes tratan acerca de los textos se refieren a comunicaciones con sintaxis, también hay autores que admiten que “hay textos que carecen de sintaxis”; así, una clasificación textual puede iniciar distinguiendo por lo menos entre textos “paratáticos” (sin sintaxis) y “sintáticos”, aunque también pueden identificarse categorías intermedias entre las anteriores (Peredo, 2005: 53 a 57).

Pero es importante aclarar que un texto implica una comunicación completa. Por eso es “la unidad lingüística comunicativa fundamental” que “se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo” (Bernárdez, cit. en Cassany et. al, 1994:314). Así, no cualquier muestra de lenguaje que contenga sintaxis constituye un texto, hay frases, oraciones, párrafos, etc. que no lo son porque no constituyen una comunicación completa.

Cassany et. al (1994:314) comentan la concepción de Bernárdez sobre “texto” destacando su carácter comunicativo y pragmático (“los textos se insertan en una situación determinada, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante, y no tienen sentido fuera de esta contexto”), además de que “el texto está estructurado”.

Barton (1994: 57 y 58) dice que hay diferentes formas de lenguaje que constituyen una amplia variedad de textos y que la comprensión de la cultura escrita (literacy) requiere de abordar tanto a los textos como a las prácticas que se constituyen alrededor de ellos.

### 6.4 Qué y cómo es la producción de textos escritos

Escribir o producir textos puede entenderse de diversas maneras.

Una distinción fundamental se establece entre anotar, por un lado, y redactar o componer, por otro; es decir, entre ser autor material o intelectual de un texto. También hay que distinguir el editar, una faceta más de la producción material, muy usual en las sociedades contemporáneas.

Hoy es posible que quién escribe aglutine la realización de estas funciones, pero no siempre ha sido así. Ferreiro (2001: 51 y 52) narra:

“Durante siglos el productor de texto a ser escrito y el productor de marcas –el *escriba*– estuvieron disociados. El trabajo de escriba era trabajo de esclavo o de

subalterno por la carga laboral manual involucrada en la escritura. El escriba de la Edad Media, por ejemplo, debía raspar y pulir la piel del animal y preparar el pergamino; debía dar corte adecuado a las plumas de ganso con un instrumento que aún hoy llamamos “corta plumas”; debía preparar las tintas, etc. (Ong, 1987). El autor dictaba pero producía las grafías.

Los desarrollos tecnológicos permitieron juntar dos funciones que durante siglos se habían mantenido separadas: el autor intelectual y el autor material de las marcas. Con ello surge el “manuscrito de autor” (junto con la idea de autor, que es una idea moderna).

Con difusión de las máquinas de escribir la idea de “manuscrito de autor” se redefine. El autor intelectual y material puede desprenderse ahora de sus propias grafías y elegir tipos de imprenta para su producción. En cierta medida, empiezan a ser tipógrafo.

Con la llegada de los procesadores de palabras y el rápido perfeccionamiento de las impresoras personales, por primera vez el autor material y el autor intelectual se reúnen con al idea de editor. ESto autor puede decir el tamaño y el tipo de los caracteres, puede decidir la *mise en page*, puede insertar dibujos o recuadros...y puede enviar directamente si disquete a la imprenta.”

Barton (1994:166) también señala la importancia de distinguir entre la escribir como autor o como escriba (en estos tiempos, me parece más pertinente plantear la disyuntiva como autor o como secretario<sup>56</sup>). Considera que en la visión común imperante en la sociedad en general, muy relacionada con la visión de la escuela en particular, predomina la valoración de la apariencia visual de la escritura (claridad de la letra, corrección ortográfica); esto se vincula con la idea simplista de que escribir es un mecanismo de pasar el pensamiento al papel, idea que debe ser reemplazada por la concepción de que escribir es una forma de pensar.

En esta investigación analizaré tanto algunos aspectos de la redacción de los textos como algunos de su plasmación material.

Entiendo “redacción” como la “acción y efecto” de “dar forma por escrito a la expresión de una cosa”, en términos del diccionario de María Moliner (1998); o más claramente, al proceso de organizar el pensamiento para producir un texto escrito. Es decir, no me limito a la acepción de “escrito hecho como ejercicio de redacción” (Moliner, 1998), en la cual habrá que notar la redundancia. Voy a usar “composición” como sinónimo de redacción.

---

<sup>56</sup> Frank Smith, entre otros, distingue el rol de secretario al tratar algunas cuestiones relativas a la revisión de la escritura: no se atienden los mismos aspectos al revisar lo que se dictó a un secretario que lo que escribió un colega (Cassany, 1993; 22).

Es importante precisar que no considero que escribir implique necesariamente la disyuntiva de ser la actividad en la que un individuo desempeña varios roles (como autor, “escriba” y eventualmente editor), o bien, una actividad en la que distintos sujetos asumen roles claros y distintos. Escribir también puede ser una actividad en la que confluyen varios sujetos que interactúan negociando sus roles y asumiendo en mayor o menor grado varios de ellos, tal como lo muestra el trabajo de Kalman (2003) con adultos. Diversas interacciones sociales también han sido estudiadas en eventos de lectura y/o escritura en los contextos familiar y escolar, en los cuales participan los niños en proceso de aprender la lengua escrita (Sulzby and Teale, 1991:742-745).

Sulzby y Teale (1991: 738-742) también notan la multiplicidad de acepciones del término “escritura”, tales como escritura manual, composición, o toma de dictado y refieren como algunos investigadores prefieren alguna. Igualmente señalan cómo en el área de la alfabetización emergente es posible incluir en el término a diversas formas de escritura no convencional de los aprendices.

Ferreiro y Terberosky (1979: 345) apelan a no considerar la copia como escritura y en cambio valorar las escrituras infantiles no convencionales en tanto indicadores de los procesos de aprendizaje de la escritura convencional.

Por mi parte, voy a considerar los procesos de copiar, tomar dictado, reelaborar una expresión oral, anotar algo de memoria o mediante una reflexión y redactar (incluyendo el dictar como una forma de redactar), como diversos procesos que pueden ocurrir en la producción de textos escritos, aunque tratando de distinguirlos en los análisis pertinentes. La producción de textos escritos puede incorporar además procesos de ilustración o decoración.

También aceptaré a las escrituras no convencionales de los niños como una posibilidad para la producción textual. Asimismo a las diversas instrumentaciones para plasmar lo escrito: las que implican un trazo directo (generalmente ejecutadas por los niños con lápices, pero a veces con otros instrumentos como gises), o un trazo mediado por la manipulación de un teclado (en máquinas de escribir y computadoras), o manejando letras móviles.

## **6.5 Delimitación del universo de actividades**

Delimitar este universo fue un proceso.

- a) Si bien me interesaba enfocarme a la producción de textos escritos, el problema que se presentaba era definir de manera operativa qué es lo que se entendía por “texto”, principalmente si se considera que hay palabras y frases que se pueden constituir en textos, y no encontré un criterio suficientemente claro para hacer el deslinde.
- b) Otra posibilidad explorada fue atenerme a la lista de textos incluida en el programa oficial (SEP, 2000) en el subcomponente de escritura “funciones de la escritura, tipos de texto y características”. Pero hubo un obstáculo mayor, relacionado con los anteriores, consistente en la dificultad de explicitar un criterio claro para decidir qué actividades en las cuáles los niños escribían palabras correspondían a textos y cuales no.
- c) Todo lo precedente desembocó en mi decisión de acotar mi universo a las 72 actividades que producen textos con sintaxis, los cuales son claramente distinguibles. Estas actividades, como ya lo mencioné, se enlistan en el Anexo 2.

## **6.6 Denominación de los tipos de texto empleados en las actividades**

Diversos tipos de texto pueden ser denominados de diferentes maneras, a veces porque tienen alternativas de sinónimos (por ejemplo, cuento e historia), en otras ocasiones porque pueden recibir distintos nombres debido a una referencia más genérica o más específica (por ejemplo, narración y cuento); o también porque pueden ser nombrados atendiendo a distintos puntos de vista (por ejemplo una adivinanza que está estructurada a partir de una descripción y puede ser identificada como tal). En otras ocasiones, puede haber dudas si diferentes términos remiten al mismo tipo de género (como cuento y relato).

Dado que en esta investigación es importante analizar la variedad de textos que se emplea y si hay diversas actividades trabajando textos semejantes, la denominación de los textos debe ser cuidadosa.

Ante esta situación traté como primera opción de usar las denominaciones del texto empleadas en las instrucciones de la actividad<sup>57</sup>; pero como muchas veces esta denominación está ausente, traté de asignar alguna propia del programa oficial (SEP,

---

<sup>57</sup> Aunque algunas instrucciones emplean más de un término para referirse al tipo de texto a producir, por ejemplo, la ficha 27 que se refiere en diferentes momentos a elaborar un relato, una historia, un cuento o una narración.

2000)<sup>58</sup> como segunda opción, o como tercera una denominación presente en las listas de contenidos expuestas en el *libro para el maestro*<sup>59</sup>. Aún con este procedimiento y en parte porque no lo implementé desde el principio porque no preveía esta situación, hubo que hacer una revisión de denominaciones buscando uniformidad en las mismas; a veces opté por registrar más de una, ya sea como hipónimo (por ejemplo, receta de cocina como hipónimo de instrucciones), o como término proveniente de otro criterio de clasificación que parece importante registrar (por ejemplo, una descripción que se emplea como adivinanza)<sup>60</sup>. A fin de cuentas, no fue posible obtener una clasificación que remitiera a una única perspectiva; traté sin lograrlo de evitar algunos términos como “descripción” o “argumentación” porque para algunos teóricos estos no designan tipos de texto sino elementos de diversos tipos de texto<sup>61</sup>, pero no encontré alternativa (la excepción es la adivinanza que también se registró como descripción para vincularla con otras descripciones que no podían denominarse de otra forma).

---

<sup>58</sup> En el programa se exponen términos que se confunden por la falta de especificación, por ejemplo cuento y relato (indicados aquí como tipos de texto distintos); también se confunden porque no están remitidos a las actividades correspondientes.

<sup>59</sup> Éstas no siempre coinciden con las del programa oficial, que se elaboró posteriormente a la realización de los materiales didácticos. Tampoco presentan una referencia específica para vincularlas con las actividades a las que remiten.

<sup>60</sup> En estos casos hay que asignar una prioridad para facilitar el uso del programa Excel.

<sup>61</sup> Mis consideraciones sobre las denominaciones de textos provienen, principalmente, de la revisión de la panorámica de las diversas tipologías existentes elaborada por Ciapuscio (1994).

## **7. PANORÁMICA Y DISCUSIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Este capítulo remite a los procedimientos de investigación, los cuales están basados o relacionados con el modelo SPEAKING de componentes del lenguaje, mismo que abordaré detalladamente en el capítulo siguiente.

Iniciaré con una reflexión sobre las implicaciones de analizar la planeación de actividades didácticas, en contraste con su realización.

Según expondré, algunos análisis involucran únicamente a un corpus de casos cuya selección se explica, en tanto que otros son de todo el universo de la investigación.

También mostraré cómo las actividades didácticas de producción textual son eventos comunicativos de gran complejidad y cómo pude enfrentar este reto.

### **7.1 ¿Qué implica analizar la planeación de actividades didácticas?**

El hecho de que un estudio se enfoque a la planeación didáctica no es tanto una limitación como un recorte; pero a pesar de que en principio una investigación con este recorte sea tan valiosa y legítima como otra que aborde lo relativo al acontecer en el aula, no por ello se trata de investigaciones que deban ser concebidas con un paralelismo completo, ni aún en el caso de que la trasposición didáctica fuera el objetivo de análisis en ambos casos. Ello porque no parten del mismo tipo de hechos, y aunque en ambos casos haya datos empíricos como punto de partida, no se pueden tener procesos, resultados ni formas de presentarlos totalmente equiparables.

Entonces, una cosa es trabajar con actividades observables y otra con el discurso propio de la planeación de actividades; o sea, no es lo mismo investigar actividades interpretadas que actividades interpretables. Ninguna planeación puede ni debe determinar completamente el quehacer educativo y por lo tanto las actividades planeadas son actividades incompletas, planeaciones que conducen a una diversidad de interpretaciones en su ejecución. Esto requiere de una toma de postura frente al siguiente interrogante: ¿debe limitarse el análisis a lo estipulado en la planeación o pueden considerarse algunas posibilidades de interpretación?

Tal vez haya distintas respuestas adecuadas a distintas problemáticas de estudio, por lo tanto, me limito a tomar postura en relación a mi propia investigación. Pero creo que sería sano ir tomando conciencia de esta problemática propia de este tipo de estudios sin tratar de imponerle requerimientos propios de otros tipos de investigación.

Por mi parte me enfrenté a la situación de la incompletud propia de la actividad planeada reconociendo la posibilidad de distintos derroteros en su interpretación pero atreviéndome a plantear algunos posibles con el cuidado de estipularlos justamente en el terreno de las posibilidades. Aunque en última instancia, como ya se ha planteado, aún lo establecido con precisión ha de ser interpretado y por lo tanto implica múltiples posibilidades de concreción. Pero se trata ahora de discutir sobre el análisis de lo no estipulado en la planeación ¿debe abordarse o dejarse de lado?

Sería absurdo tratar de abordar las infinitas concreciones de cualquier planeación, pero me parece pertinente identificar algunas interpretaciones probables cuando resulten significativas en el contexto de la problemática de investigación. Hacer esto tiene riesgos, el juicio de lo probable y lo significativo es necesariamente polémico, pero renunciar al mismo implicaría el riesgo mayor de mermar la significatividad de la misma investigación.

Un ejemplo puede ayudar a entender el planteamiento. En el transcurso de mi tesis, una de las cuestiones destacadas es si la planeación específica, o no, la lectura de los textos producidos, por parte de los destinatarios adecuados. Es importante dar cuenta de cuándo esto se especifica, y cuándo no; también importa apreciar que ante lo indeterminado en la planeación, existe tanto la posibilidad de concretar esa lectura, como la de no considerar esta acción. No sólo se trata de dar cuenta de lo inconcluso de la planeación, sino de discutir su pertinencia. El hecho de aceptar que la inacabado es lo propio de la planeación no quiere decir que cualquier incompletud sea adecuada. Parte del análisis de la planeación de las actividades didácticas debe discutir sobre lo pertinente o no de tales incompletudes. Y tratándose de cuestiones significativas, sostengo que es valioso considerar posibilidades de interpretación de la planeación, siempre y cuando quede claro que se trata de posibilidades.

A fin de cuentas, el análisis de la planeación tiene como un referente de análisis a la ejecución a la que puede dar paso; así como el análisis de la acción en el aula ha de tener en muchos casos la referencia de su relación con la planeación didáctica. El hecho de que las

distintas investigaciones se enfoquen a la planeación o a la ejecución, adoptando uno u otro recorte, no equivale a desconocer que el sentido del análisis de lo planeado está en las posibilidades de ejecución que la planeación trata de propiciar; por otra parte, una investigación sobre lo ejecutado que ignore la planeación que ha influido en su concreción, es una indagación descontextualizada.

Visto así, la planeación y la ejecución forman parte de un continuo que puede recortarse para hacer viable una investigación, pero el análisis de la planeación no puede olvidarse de las concreciones que propicia; ni tampoco el análisis de las concreciones en el aula puede deslindarse completamente de los documentos curriculares que las influyeron, esto sin dejar de reconocer los procesos de apropiación correspondientes.

El análisis de la planeación de actividades didácticas parte del dato del discurso que lo especifica, pero se dirige a apreciar aquello que puede promover, lo cual está en el campo de lo probable. Vale reconocer esto y partir de aquí discerniendo entre lo probable y lo meramente especulativo. Otros campos académicos trabajan con la probabilidad y construyen escenarios posibles, es necesario reconocer la validez de estas aproximaciones en la didáctica.

De la misma manera que los patrones de investigación propios de las ciencias exactas no han resultado idóneos para las ciencias sociales, tampoco los patrones de análisis de la ejecución de actividades didácticas deben imponerse al análisis de la planeación didáctica.

Estoy conciente que mi estudio es un trabajo pionero en el análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de prácticas sociales, en este caso de escritura. Inscrito en el recorte de la planeación didáctica, es esperable que sus procedimientos pudieran irse afinando en el futuro, pero es necesario no descalificarlos partiendo de lo esperable en otros recortes y tipos de investigación.

## **7.2 La búsqueda de una muestra**

Dado que mi universo de investigación se constituye por 72 actividades, parecía pertinente trabajar con una muestra.

Hice un intento para obtener una muestra considerando cada tercera actividad de escritura de textos con sintaxis, que eran las que pretendía abordar, pero mediante varios procedimientos de prueba llegué a la conclusión de que tal muestra no era representativa,

según era su propósito. Posteriormente exploré otras alternativas que tampoco resultaron satisfactorias para obtener una muestra representativa, por lo cual abandoné este propósito y decidí lo siguiente:

- a) Seleccionar un tipo de texto particularmente significativo, el recado, y proceder a un análisis detallado con todas las actividades del corpus encaminadas a producirlo. El capítulo 9 muestra los resultados obtenidos de este análisis.
- b) Hacer algunos análisis particularmente relevantes con el total de actividades del universo. El capítulo 10 los expone.

### **7.3 El abordaje de la complejidad de las actividades didácticas**

La comunicación es una actividad muy compleja cuyo abordaje se facilita a través de los modelos de componentes. En el caso de la presente investigación, interesa analizar las posibilidades comunicativas en la programación de ciertas actividades didácticas, cada una de las cuáles puede identificarse cómo un evento, inserto en una situación escolar y que implica diversos actos. En el capítulo 2.6 se explicó cómo se delimita teóricamente una situación, un evento y un acto.

Acaso sea redundante afirmar que todo evento comunicativo es muy complejo, pero vale la pena notar que las actividades didácticas de producción textual tienen particularidades que las hacen más complejas que otros eventos. Se trata de que en el interior de ellas pudieran considerarse dos eventos simultáneos según se explicará en el punto 7.3.1. En mi opinión, esta distinción es una aportación de este trabajo para el estudio de este tipo de actividades. Con esta distinción no se trata de complicar las cosas ya de por sí complejas, sino de clarificarlas haciendo distinciones necesarias.

Por otra parte, entre la gran diversidad de actos que configuran las actividades didácticas propongo distinguir tres conjuntos de actos que son o deben ser comunes. Voy a denominar a estos conjuntos de actos como "actos principales" y también considero que su identificación es muy útil para el estudio de las actividades didácticas en trono a la escritura de textos. En este caso, la agrupación en tres actos principales, de múltiples actos diversos en cada evento puede simplificar el análisis al mismo tiempo que enriquecerlo. En el punto 7.3.2., se amplía la información para entender estos actos principales.

La tabla 1 resume el planteamiento que se elaboró a priori para proceder al análisis de los casos. Fue útil tener esta esquematización de como abordar la complejidad de las actividades didácticas de producción textual, pero en la práctica proceder punto por punto resultó extremadamente repetitivo, por lo cual se fueron abordando varias cuestiones conjuntamente. Lo repetitivo no solo derivaba de la interrelación entre componentes sino también de la necesidad de remitir a un componente para dar sentido a lo que se decía respecto de otro. Cabe recordar que, como he citado en el capítulo 2, Hymes mismo reconoció que en su modelo era inevitable lo repetitivo.

Por otra parte, en cuanto a los actos principales, resultó que hubo mucho que comentar acerca de uno de ellos y poco de los otros.

No obstante, he decidido presentar el esquema de la tabla 1 porque fue un punto de partida para no perderme en la confusión de la gran cantidad de cuestiones susceptibles de observación; porque sirvió como un marco de referencia subyacente para monitorear la completud de lo que se analizaba cuando se trataba de aspectos relevantes; y porque considero que puede ser de utilidad también como punto de partida o de monitoreo para otras investigaciones.

**Tabla 1**  
**Estructura prevista para el análisis de las actividades didácticas de redacción**

<b>ANÁLISIS DE CADA MACROCOMPONENTE</b>	
<b>ACTOS PRINCIPALES</b>	<b>EVENTOS DISTINGUIBLES</b>
Elaboración del texto	Microevento de enseñanza
	Microevento asociado
	Macroevento
Preparación del portador	Microevento de enseñanza
	Microevento asociado
	Macroevento
Uso del texto	Microevento de enseñanza
	Microevento asociado
	Macroevento

### 7.3.1 Área de los eventos distinguibles

En todas las actividades didácticas que abordo hay un maestro y diversos alumnos en una situación escolar. Desde esta perspectiva lo que se plantea en las actividades constituye un evento de enseñanza.

Pero desde otra perspectiva, lo que se plantea en las mismas actividades puede implicar situaciones de comunicación en que los alumnos no solamente actúan como tales, sino también como sujetos portadores de otros roles o identidades (reales o dramatizadas), en actividades de comunicación que pudieran tener sentido para propósitos distintos a los de la enseñanza (reales o supuestos). En este caso se desarrolla un evento asociado al evento de enseñanza.

Entonces, las actividades didácticas de producción de textos son eventos, pero más específicamente convendría entenderlos como macroeventos, que en algunas ocasiones se integran por microeventos. Los microeventos a su vez se conforman por actos. Los macroeventos se insertan en situaciones.

Así, cuando una actividad didáctica trasciende el ámbito escolar y se relaciona con otro ámbito, real o supuesto, puede considerarse como un macroevento que se subdivide en dos microeventos. La distinción entre microeventos es un desdoblamiento de los mismos elementos físicos pero operado desde lo conceptual, no una división natural, por decirlo así. El evento de enseñanza y el evento asociado son como dos lados de una misma moneda; cada lado es un microevento y la totalidad de la moneda un macroevento.

Voy a considerar que un macroevento se compone de dos microeventos cuando en el mismo pueden distinguirse conceptualmente situaciones y actos distintos, así como algunos o todos los roles participantes; eventualmente también puede haber distinciones en otros componentes. Digo “conceptualmente” porque los espacios y tiempos físicos pueden coincidir, pero sus atribuciones simbólicas implican escenarios distintos; asimismo, las mismas personas pueden hacer las mismas acciones, pero su identidad personal puede entenderse de distintas maneras, desde distintos roles, y sus acciones comprenderse como actos distintos desde diferentes perspectivas.

En algunas actividades didácticas coexisten los escenarios y participantes reales con otros que deben de asumirse para realizar la tarea propia de la actividad didáctica. Por ejemplo, un alumno implicado en una actividad didáctica, tiene que involucrarse en una trama

fantástica en la que él es un personaje que se vincula con otros personajes que ni siquiera son representados por otra persona real; verbigracia, se transforma en el amigo de unas cabritas que necesitan escribir un recado para su mamá. En este caso, el microevento en que se ayuda a las cabritas es un evento asociado con un carácter subordinado al microevento de enseñanza, además de ser un evento supuesto y fantástico. Hay también eventos supuestos realistas, como cuando los alumnos representan en clase eventos comunicativos que suceden en su entorno social.

Cuando, por ejemplo, hay una necesidad de los alumnos de escribir algo a alguien desde el contexto escolar y esta necesidad ha sido promovida o retomada para servir como oportunidad intencional de enseñanza, puede pensarse que la comunicación en torno a la primera necesidad es un evento asociado con otro, mas específicamente, es un evento coordinado con otro evento que se constituye en torno a lo didáctico. Esta intereventualidad sucede, por ejemplo, en la enseñanza por proyectos.

Los eventos coordinados tanto como los subordinados pueden analizarse separadamente pero también deben de considerarse conjuntamente.

En ambas situaciones, la de la coexistencia de dos eventos coordinados o la de un evento subordinado a otro, es posible identificar un evento de enseñanza y otro evento asociado.

Es por esto que planteo tres niveles posibles de análisis:

- El análisis del microevento de enseñanza
- El análisis del microevento asociado
- El análisis del macroevento en que se conjugan los microeventos.

En algunos casos lo que ocurre en ambos microeventos tiene el mismo sentido y por lo tanto corresponde al nivel del macroevento.

### **7.3.2 Área de los actos principales**

Propongo distinguir tres actos fundamentales en las actividades didácticas de producción de textos escritos<sup>62</sup>, cada uno de los cuales debe implicar un área de análisis:

- a. La elaboración de los textos
- b. La preparación del portador
- c. El uso de los textos

---

<sup>62</sup> Estos actos no son el equivalente exacto de los pasos procesuales de la escritura, pero se relacionan íntimamente con ellos.

Al plantear esta distinción no debe entenderse que se trata de actos obligadamente secuenciados y que ocurren en tiempos distintos; más bien son actos que pueden entremezclarse o separarse o ambas cosas en momentos distintos, cada uno de los cuales puede implicar a su vez una secuencia de actos particular o compartida. La redacción puede ser un proceso previo a la edición, pero también simultáneo; los usos de los textos producidos pueden limitarse a los realizados durante su producción o bien pueden ir más allá dependiendo del caso. Pero más allá del hecho empírico, distinguir las áreas que atañen a estos actos es importante para analizar y valorar las actividades didácticas.

- a. La elaboración o redacción de los textos tiene que ver con las decisiones de qué decir y cómo decirlo, incluso a quién.
- b. La preparación del portador o edición de los textos se refiere a cómo queda plasmado el mensaje gráficamente, principalmente mediante la escritura: con qué tipo de letra, con qué instrumento de escritura, con qué formato, en qué portador, coexistiendo o no con ilustraciones. etc.
- c. El uso de los textos tiene que ver con el destino de los mismos durante y después de su producción.

Cada uno de estos actos principales de las actividades didácticas de producción de textos puede ser abordado mediante los componentes del modelo SPEAKING, ya sea en forma independiente o conjunta, según sea necesario. Así por ejemplo, el escenario para la redacción de un texto puede ser el mismo o puede ser diferente respecto del de su edición.

## **7.4 El análisis de un corpus de casos**

Voy a considerar que cada actividad didáctica de producción de texto escrito es un “caso”. Si bien hay elementos comunes en las actividades en cuestión, también hay múltiples aspectos que son singulares para cada actividad, por lo cual pueden considerarse como casos particulares. Este punto de partida no excluye que también puedan plantearse tipologías de actividades cuando sean pertinentes.

### **7.4.1 Selección de los casos del corpus**

Para hacer un análisis detallado y a profundidad de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos no es posible abarcar demasiadas de ellas y por ello decidí seleccionar a un conjunto completo de actividades didácticas en torno a la escritura

de un tipo de texto especialmente significativo, así elegí al conjunto de actividades de producción de recados.

Por un lado, a partir de considerar el tipo de texto como una variable fundamental para abordar la enseñanza de la redacción, me pareció importante proceder a un análisis a profundidad de todo aquello que se proponía para la enseñanza de la escritura de un tipo de texto en particular, a fin de obtener una visión de conjunto de lo abarcado en el año escolar, pues un análisis de un conjunto completo de actividades puede llevar a conclusiones que no pueden ser posibles solamente a partir de un conjunto incompleto de actividades aisladas.

Por otra parte, decidí considerar las actividades de escritura de recados, aunque las posibilidades de elegir actividades en torno a un tipo significativo de texto eran varias. Me pareció que podía apelar a tres criterios para identificar a un texto como significativo:

- Un primer criterio era la frecuencia de actividades para producir ese tipo de texto durante el año escolar; el recado no es el tipo de texto más producido en las actividades didácticas de escritura, pero si se ubica entre los 4 más frecuentes<sup>63</sup>.

- El segundo criterio fue considerar que hay tipos de texto en cuya enseñanza pueden apreciarse más los dilemas en torno a un enfoque comunicativo. Desde luego que en este enfoque es importante la enseñanza en torno a una diversidad de textos, pero el reto de la trasposición didáctica no es igual para cualquier tipo de texto, pues algunos de ellos son más comunes que otros en el ámbito escolar, por lo tanto, resulta más relevante investigar sobre actividades en torno a tipos de texto cuya funcionalidad difícilmente puede circunscribirse únicamente al ámbito escolar y que requieren generalmente de una situación de enunciación escrita prototípica, aquella en que el escritor y el lector no comparten el tiempo y el espacio.

Dentro de los 4 textos mas frecuentes en las actividades didácticas de escritura del programa en cuestión, los cuentos y las descripciones abordan tipos de textos que pueden circunscribirse fácilmente al ámbito escolar; del resto de esos textos más frecuentes (recado y cartel), el recado es la que más difícilmente puede limitarse a dicho ámbito y por lo tanto constituye un reto didáctico que vale la pena priorizar en la investigación.

---

<sup>63</sup> En el corpus encontramos 17 actividades encaminadas a la producción de cuentos o relatos, 8 a la de carteles y 6 a la de recados, lo mismo que a la de "descripciones". La lista completa de actividades según el texto que producen se ubica en el anexo 2.

- Hubo un tercer criterio que se sumó a los anteriores para optar por la selección de las actividades en torno a la producción del recado. Se trata de que poder leer y escribir un recado se ha constituido en un indicador contemporáneo definitorio de la “aptitud para leer y escribir” y del ser “analfabeta” tanto a nivel nacional como internacional. Se considera que tal “aptitud” es la “situación que distingue a las personas de 6 a 14 años, según sepan o no leer y escribir un recado” en tanto que se califica como “analfabeta” a la “persona de 15 años y más que no sabe leer y escribir un recado” (ITAM, 2005; sobre parámetros de la ONU véase MILENIO, 3 de marzo de 2007). Por lo tanto, se considera que los niños de primero de primaria ya son aptos para leer y escribir cuando lo hacen con recados.

Los recados que se proponen escribir en el programa de español de primero de primaria son seis y se ubican en las lecciones 15, 38 y 39, es decir, en una lección intermedia y en las dos finales. Me hubiera gustado contar con actividades de lecciones iniciales, pero el cuento es el único texto con sintaxis que se produce en ellas y lo descarté sopesando los criterios indicados.

Una vez seleccionadas las actividades de producción de recados para realizar un estudio detallado de las mismas, me pareció adecuado añadir el análisis de otra actividad en torno a un recado que no implica la escritura de los alumnos, pero que sirve de orientación para la misma<sup>64</sup>.

Por último, me pareció importante que las actividades seleccionadas incluyeran en proporciones semejantes a actividades a trabajar con y sin el *libro de actividades* de español, debido a que el *libro para el maestro* plantea tanto las unas como las otras y tomando en cuenta que las actividades del *fichero* se diseñaron algunos años antes que el resto de las actividades en cuestión y que no todos los autores que participaron en un caso lo hicieron en el otro, por lo cuál pudiera haber variaciones importantes en el tipo de actividades didácticas concebidas. En efecto, las actividades en torno a recados en primero de primaria incluyen 3 actividades para desarrollar a partir del *fichero* y 4 que se deben realizar en el *libro de actividades*.

#### **7.4.2 Uso del modelo SPEAKING**

Para analizar los casos en cuestión desde una perspectiva comunicativa y didáctica, decidí empezar creando un inventario de elementos analizadores propios para la tarea. Este

---

<sup>64</sup> Esta actividad no está contabilizada en las actividades de producción de textos.

inventario implicó tomar como punto de partida a los componentes "clásicos" de la comunicación, es decir, aquellos identificados por Hymes, pero reorganizados por mí considerando otras aportaciones. Pero además de esta estructura analítica, constituida por una serie de macrocomponentes divididos en microcomponentes, identifiqué una serie de elementos analizadores propios de cada componente que convenía tener presentes en el proceso.

Las categorías de análisis, o simplemente "analizadores", son los mismos componentes de la comunicación y además las cuestiones que permiten apreciar algún rasgo respecto de esos componentes (macro o micro). Algunos de ellos provienen de diversos desarrollos de distintas ciencias del lenguaje y han sido expuestos por diversos autores, otros fueron producto de mis propias apreciaciones. En ocasiones los distintos analizadores tenían gran semejanza, pero había un matiz de diferencia que justificaba su inclusión específica en dicho inventario.

Para crear y organizar el inventario de analizadores diseñé una serie de tablas, una por cada macrocomponente del modelo SPEAKING. Cada tabla presentaba una celda con los microcomponentes correspondientes; otra con los analizadores correspondientes a las propiedades textuales consideradas por Nemirovsky (1999: 30-37) para la enseñanza de la escritura, una celda más para los parámetros situacionales propuestos por Biber (1994: 39-44); y otras varias para analizadores propuestos por mí en diversos trabajos ligados a esta misma investigación<sup>65</sup> o eventualmente por algún otro teórico.

En el Anexo 3 (Inventario de categorías de análisis) reúno una versión simplificada de estos cuadros. La simplificación consistió básicamente en combinar las celdas que remitían a los analizadores propuestos por mí. En la tabla 2 de este capítulo muestro la estructura de las tablas de este anexo.

**Tabla 2**  
**Macrocomponente "X"**

Microcomponentes	Otros analizadores posibles
Propiedades textuales (Nemirovsky)	Parámetros situacionales (Biber)

---

<sup>65</sup> Analizadores propuestos en avances de la tesis que luego fueron reestructurados, así como en ponencias para diversos eventos.

La función de dicho inventario fue como un banco o matriz de recursos posibles para los análisis emprendidos, se trataba de consultarlo para ir eligiendo entre tales recursos cuáles resultaban pertinentes y significativos para el caso que se abordaba; por lo tanto, nada obliga a usar todas las categorías disponibles en todos los casos, de la misma forma que los etnógrafos de la comunicación tampoco utilizan todas las categorías posibles en cualquier situación, sino que identifican aquellas que son relevantes para el caso en particular.

El proceso que posteriormente seguí para el análisis y exposición de cada caso fue, a grandes rasgos, el siguiente:

- Me percaté de la necesidad de dar cuenta en primer lugar de referentes fundamentales para la inteligibilidad de lo que se abordaba, por ejemplo las instrucciones de las actividades didácticas. Por lo tanto, procedí a crear y anteponer un rubro denominado "elementos situacionales introductorios del macroevento", ligado a algunos de los aspectos propios de tres componentes.
- Luego procedí a describir cada macrocomponente en los aspectos que no hubieran sido abordados previamente, indicando que elemento analizador utilizaba y señalando cuándo me refería al macroevento en su conjunto y cuándo solamente a uno de los microeventos que lo constituían, o al texto que se escribía o que se presentaba como modelo de escritura.

Por otra parte, ante el reto de exponer de forma integrada y coherente el conjunto de casos analizados, fui seleccionando los siguientes rubros con el siguiente orden:

- G Género
- SK Elementos situacionales
- PN Participantes y normas de interacción e interpretación
- E Propósitos y funciones
- A Secuencia de actos
- A Formas y contenidos
- I Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura

Las letras que anteceden a cada rubro indican a qué macrocomponente del modelo de Hymes corresponden.

Este esquema de presentación me resultó adecuado para dar cuenta tanto del análisis de los microeventos de enseñanza como de los asociados y me ha parecido útil para retomarlo en otras tareas.

### 7.5 El análisis del corpus completo: selección de aspectos a analizar y uso del modelo SPEAKING

Ante la imposibilidad de analizar todo aquello que es posible según el referente del modelo SPEAKING en todos los casos y ante el fracaso para obtener una muestra significativa de los mismos, procedí a plantear una serie de aspectos que me parecieron particularmente relevantes de tomar en cuenta a fin de analizarlos en todas las actividades didácticas del universo de investigación.

A pesar de lo que pudiera haber de arbitrario en esta selección, me parece que todos los aspectos seleccionados resultaron relevantes. Pero es posible que se hayan dejado de lado otros aspectos importantes.

Como puede verse en la [tabla 3](#), las cuestiones seleccionadas para analizar en el universo de las actividades didácticas de producción de textos con sintaxis pueden adscribirse a aspectos de la mayoría de componentes del modelo SPEAKING.

**Tabla 3**  
**Análisis del total de las actividades didácticas de producción textual**

Macrocomponentes del modelo SPEAKING	Aspectos analizados
S Situación	Ámbitos de uso Relaciones entre el ámbito escolar y otros ámbitos Situación de enunciación prototípica Las actividades en el calendario escolar
PN Participantes y normas de interacción e interpretación	La participación para producir textos
E Propósitos y funciones	Funciones
A Secuencia de actos	
I Instrumentos	Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura
G Género	Diversidad de textos Tipo de actividades



## **8. EL MODELO SPEAKING Y EL ANÁLISIS DE UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA**

En el capítulo 2 mencioné a los modelos de componentes de la comunicación y anticipé que el modelo SPEAKING de Hymes iba a ser el eje para el trabajo analítico en esta investigación.

Sin embargo, quienes han declarado usar este modelo lo han hecho con variantes en la terminología empleada, en sus acepciones, en los componentes considerados y en la organización que hacen de ellos. El mismo Hymes, según he indicado, hizo presentaciones diversas de su modelo. El anexo 1 presenta una comparación entre modelos de componentes de la comunicación.

Estas variaciones me llevaron a organizar una presentación del modelo que resultara abarcativa y coherente, y que me permitiera el empleo de sus categorías para analizar la trasposición didáctica en cuestión.

Como parte de lo anterior, después de abundar en la trascendencia del modelo, en este capítulo voy a detallar los componentes del modelo SPEAKING, al tiempo que los utilizaré para abordar el análisis de una actividad didáctica. La idea es que la actividad no sólo sirva para ejemplificar los componentes, sino que la exposición de los mismos se ligue enseguida a un caso (actividad didáctica) de la presente investigación.

Como también se explicó en el capítulo 2, el modelo SPEAKING consta de 8 componentes básicos (bloques de componentes o macrocomponentes), pero que puede reorganizarse de distintas maneras variando el orden de abordaje o algunos de los aspectos reunidos en cada macrocomponente, los cuales no son idénticos en algunos planteamientos, como los de Hymes y los de Saville-Troike, sin que ello implique divergencias fundamentales. Por mi parte he tratado de conjuntar algunos de estos planteamientos para tener más claridad de los mismos, pero insisto, como lo hacía Hymes, que estos modelos no deben tomarse rígidamente.

Para referirme a los componentes del modelo SPEAKING utilizaré las siguientes expresiones: la situación; los participantes; las finalidades; el contenido, la forma y la secuencia de los mensajes; el sentido de la comunicación; los medios; las normas y el género. A ellos los identifiqué como "macrocomponentes".

Desde mi planteamiento, esos macrocomponentes pueden incluir diversos microcomponentes, mismos que se irán exponiendo en el capítulo.

Pero esta exposición de macrocomponents y microcomponentes, como he dicho, tiene el propósito de reunir de manera coherente diversas variantes del modelo. Sin embargo, aún siendo un punto de partida, no fue suficiente para organizar el análisis de los datos; ello debido a que cada investigación requiere atender diversas particularidades. Por ello, en este mismo capítulo iré presentando una serie de esquemas por cada macrocomponente, empleados para el análisis de las actividades didácticas.

A su vez, esta serie de esquemas lo fui desarrollando a partir de elaborar un inventario de analizadores que expongo en el anexo 3. El inventario incluye tanto aquello que se ha expuesto sobre el mismo desde su perspectiva de origen (la etnografía de la comunicación), como aquello que me ha parecido conveniente integrar como recursos para el análisis que requiero en el caso de mi investigación (los parámetros situacionales de Biber, las propiedades textuales expuestas por Nemirosky, cuestiones pertinentes para analizar la especificidad de la escritura, entre otros).

### **8.1 Trascendencia del modelo SPEAKING**

Al plantear el análisis de actividades didácticas para la enseñanza de la escritura en un supuesto enfoque comunicativo, resulta muy importante contar con categorías de análisis propias de los eventos comunicativos. Como se vio en el capítulo 2, los modelos probablemente más famosos que integran categorías de análisis para estos eventos son el de los *factores constitutivos de los hechos discursivos* (desarrollado por Bühler, Malinowski y Jakobson) y el modelo *SPEAKING* (desarrollado por Hymes) tratando de ser más abarcativo que el anterior. Estos modelos pueden dar cuenta de alguna manera de la comunicación escrita, pero es obvio que la consideraron como una posibilidad tangencial dado que pertenecen a una época en que una visión fonocentrista se identificaba con el avance de la ciencia. Finalmente, ninguno de dichos modelos pretende analizar actividades didácticas como tales, es decir, desde un enfoque didáctico, aunque de alguna manera pueden dar cuenta de esas actividades en tanto eventos comunicativos. Otros modelos previos y posteriores al de Hymes no difieren en mucho de éste en diversos aspectos, incluso el relativo a la consideración de la escritura o de las cuestiones didácticas. Aunque

ha habido desarrollos teóricos que han dado cuenta con más detalle de algunos aspectos de la comunicación escrita.

En suma, parece pertinente para la investigación que planteo el retomar como eje las aportaciones del modelo SPEAKING, pero también el ir más allá del mismo, incorporando aspectos que den cuenta específica de la comunicación escrita en el contexto de su enseñanza. Un modelo así puede ir surgiendo paulatinamente (y de hecho esto vino ocurriendo a lo largo de esta investigación) y tal vez no pueda llegar a ser un modelo definitivamente terminado, sino que puede estar abierto a nuevas aportaciones en función de la construcción de nuevos observables, de los requerimientos de las diferentes circunstancias que sean objeto de observación, así como de los distintos propósitos para abordarlas.

## 8.2 Presentación de la actividad

El ejemplo que voy a presentar para ir analizando en él los componentes de la comunicación está tomado de la lección 38, que es la penúltima. Corresponde a una actividad didáctica enfocada a la producción de un texto del género del recado. Hay una ilustración de la página del *libro de actividades* correspondiente a esta actividad en el anexo 4 (Recado para mamá cabra).

En los materiales didácticos analizados la actividad recibe el nombre de "recado para mamá", pero yo la nombraré "recado para mamá cabra" (para distinguirla de otras actividades en torno a un recado para una mamá<sup>66</sup>)

Se trata de una actividad significativa porque, como se explicará en el siguiente capítulo, la capacidad de escribir recados es un indicador determinante para la alfabetización. Por otra parte, se trata de una actividad típica<sup>67</sup> para la enseñanza de la producción de textos en primero de primaria en México, en la cuál el evento comunicativo implica la supuesta participación de seres fantásticos que da sentido a la elaboración de los textos, pero que no culminan con su uso.

---

<sup>66</sup> Cuatro de siete actividades en torno al recado tienen una mamá incluida como destinataria.

<sup>67</sup> Digo que se trata de una actividad típica, en el sentido de muy frecuente, porque en el capítulo 10 se procederá a clasificar las actividades didácticas tomando en cuenta tres ámbitos en relación a la escuela; en una tabla que mostrará el cruce de estos ámbitos con tipos de actividad se encontrará que la mayor frecuencia pertenece a la intersección del ámbito de textos traspuestos a la escuela y las actividades pseudocomunicativas (o de simulación parcial); el ejemplo seleccionado para exponer aquí corresponde a esa intersección.

Las instrucciones de la actividad dirigidas al maestro por escrito dicen:

*<“Recado para mamá” (Actividades, p. 218). Proponga a los niños que ayuden a las cabritas a escribir un recado avisando a su mamá que van a llegar tarde. Indíqueles que para elaborar el recado deben leer las instrucciones que aparecen en la actividad. En ellas se informa a dónde van a ir las cabritas al salir de la escuela. Recuérdeles que los recados deben tener datos que permitan, a quien lo lea, entender el mensaje.> (M 199)*

De lo anterior se desprende que el alumno recibirá instrucciones del profesor oralmente, pero además en su libro de actividades cuenta con unas instrucciones escritas:

*<Recado a mamá  
Las cabritas quieren avisarle a su mamá que van a pasar a la biblioteca cuando salgan de la escuela. Ayúdalas a escribir un recado.> (A218)*

La actividad retoma algunos personajes de una lectura de la misma lección (que llamaré lectura matriz<sup>68</sup>), una versión de la clásica historia de "El lobo y las cabritas". La actividad retoma madre e hijas cabras pero excluye al lobo. La historia en cuestión puede resumirse así: “un lobo, a base de engaños, trata de comerse a unas cabritas, pero gracias al ingenio de la más pequeña, todas logran salvarse” (M196); y además terminan por salvar la vida a su agresor, que promete no reintentar comérselas.

A partir de las ilustraciones en el *libro de Lecturas* es posible saber que se trata de 7 cabritas humanizadas con algunas reservas, viven en una casa amueblada propiamente para gente, juegan damas españolas, hacen compras, pueden sostenerse en dos o en cuatro patas y no usan ropa.

En esas ilustraciones sólo puedo distinguir dos tamaños de cabra: uno de la madre y el otro de las hijas. Podría suponer que se trata de hermanas de una misma camada, pero esto contrasta con la afirmación del texto en cuanto que hay una cabra más pequeña.

La actividad didáctica en torno al recado no plantea un nexo con la trama de la lectura matriz (aunque los participantes en el evento lo pueden imaginar).

En este evento comunicativo (macroevento) pueden distinguirse dos microeventos: 1) El microevento de enseñanza: que consiste en redactar un recado en clase en un formato en una página del libro de texto, y 2) el microevento asociado en el cuál se trata de ayudar a personajes ficticios a escribir un recado.

---

<sup>68</sup> El término lectura matriz se explica en el siguiente capítulo.

En el análisis de las actividades será necesario ir distinguiendo cuándo se alude a uno u otro microevento o cuándo a ambos conjuntamente (es decir, al macroevento).

Así, al ver la función de la escritura en el microevento de enseñanza encuentro que se trata de una función metalingüística (reflexionar sobre las partes de un recado), en tanto que en el microevento asociado se trata de una función informativa (informar a una madre de la localización de sus hijas).

En los actos principales de la actividad didáctica puedo identificar las siguientes acciones:

- . En la elaboración de los textos hay que redactar el recado (esto corresponde a el macroevento).
- . En la preparación del portador solamente se requiere de escribir, pues el *libro de actividades* proporciona el portador para el recado (un símil de una hoja de recado inscrito en una página del libro).
- . En el uso de los textos no hay nada previsto en el microevento de enseñanza pero puede suponerse en la lógica del microevento asociado que el recado llegará a la madre y esta lo leerá.

Respecto de el empleo de una situación de enunciación prototípica de la lectura en esta actividad resulta que en el microevento de enseñanza no hay una lectura prevista de lo que se escribe, pero en el microevento asociado pudiera imaginarse la lectura del mensaje en dicha situación.

Conviene comentar que cuando traté de proceder a analizar actividades didácticas siguiendo la lista de los componentes de la comunicación propuestos en el modelo SPEAKING noté que antes de hablar del primer componente en términos clásicos era necesario introducir la actividad considerando elementos de varios componentes: principalmente del de situación, pero también del de secuencia de actos y de género. A este conjunto de elementos los llamo "elementos situacionales introductorios" y para desarrollarlo planteo el siguiente esquema:

### *1. Elementos situacionales introductorios*

*Género de texto que se propone escribir*

*Instrucciones*

*Eventos distinguibles*

*Ámbitos*<sup>69</sup>

*Función comunicativa*

*Orientación de los propósitos (aprendiz/ alumno)*<sup>70</sup>

*Actos principales*

*Descripción de la lectura matriz (género y contenido)*

*Nexos globalizadores (tópico y cambio de tópico en la lección)*

*Pretensión de realidad*<sup>71</sup>

*Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

Los puntos del esquema anterior han sido tomados en cuenta para introducir la actividad que va a servir de ejemplo de análisis en este capítulo, mismo en el cual se van a ir presentando una serie de esquemas, uno por cada macrocomponente de la comunicación. La pertinencia de su inclusión es que va a servir posteriormente para organizar el análisis de un corpus de actividades que se presenta en el anexo 4. Tal corpus es analizado en el siguiente capítulo.

La presentación de estos esquemas a lo largo de este capítulo lo voy a ir haciendo con *cursivas*. De esta manera voy a distinguirlo de otros esquemas que expongo y que corresponden a la exposición del modelo SPEAKING.

### **8.3 El análisis de la situación**

La situación remite tanto a los aspectos espaciales como a los temporales que definen un evento comunicativo, pero también a este mismo evento. Es de notar que lo espacial y lo temporal tienen tanto una dimensión física como una psicológica, o mejor dicho, una dimensión social (cultural) que se maneja en el plano psicológico.

---

<sup>69</sup> Lo relativo a los ámbitos de uso de lo escrito se expone en el capítulo 10. La escritura de este recado corresponde a ámbitos académico y lúdico en el microevento escolar y al familiar en el microevento asociado.

<sup>70</sup> Lo correspondiente a estas orientaciones se explica en el capítulo 9. En esta actividad (microevento escolar) hay una orientación para el alumno pues la escritura sirve para aprender a escribir.

<sup>71</sup> Estas pretensiones de realidad se abordan en el próximo capítulo. En el microevento asociado se pretende plantear una situación posible: que escolares avisan mediante un recado a su mamá a donde irán después de la escuela. En el microevento escolar se plantea una actividad lúdica en la que hay que ayudar a personajes fantásticos.

Hymes subdivide los componentes de la situación (situation) en sentido amplio en: a) situación, en el sentido restringido de escenario (setting) y b) escena, (“escena psicosocial” precisa Tusón, 1993: 74). El “escenario” remite a las circunstancias físicas de la interacción y la “escena” a la interpretación psicológica y cultural que se hace de tales circunstancias (Duranti, 1985, 206). En última instancia, a partir de estos autores (excepto lo que marco en *cursivas*), puedo distinguir dentro de este macrocomponente (situación) a los siguientes microcomponentes:

1. *Escenario(s)*

1.1. *Escenario(s) espacial(es) (físico)*

1.2. *Escenario(s) temporal(es) (físico)*

1.3. *Relaciones espacio – temporales.*

2. *Escena*

2.1 *Delimitaciones espaciales (psicosociales)*

2.2. *Delimitaciones temporales (psicosociales)*

2.3. *Reconocimiento del evento como tal.*

Enseguida planteo algunas aclaraciones o ejemplos sobre estos mismos componentes.

1. *Escenario(s)*

Analizar un escenario puede implicar más que contestar “dónde” y “cuándo” con cualquier respuesta simple. Tanto el lugar como el tiempo han de ser descritos con la sagacidad y detalles necesarios para identificar los elementos que puedan influir en la comunicación.

He decidido incluir la opción del plural en el término de este microcomponente porque un mismo evento comunicativo puede ocurrir en distintos escenarios, lo cuál es particularmente común y relevante cuando se aborda lo relativo a la lengua escrita.

Pero tanto en lo oral como en lo escrito hay situaciones en que los participantes en el mismo evento comunicativo pueden compartir o no el mismo tiempo o el mismo lugar, de ahí la necesidad de añadir el microcomponente de las “*relaciones espacio – temporales*”, mismo que he marcado con *cursivas* y el cuál no deriva de los autores ya citados.

1.1. *Escenario(s) espacial(es) (físico)*

En un escenario espacial puede identificarse el tipo de espacio, por ejemplo, un salón de clase y algunas otras cuestiones físicas, por ejemplo, la disposición del mobiliario, los

adornos e informaciones de las paredes; hasta una orientación puede ser relevante en ciertos contextos, por ejemplo, la dirección hacia la Meca o hacia el Sol naciente.

### *1.2. Escenario(s) temporal(es) (físico)*

Varía también lo que puede ser pertinente de considerar en este rubro, por ejemplo, la hora del día, la estación del año, la fecha precisa, etc.

### *1.3. Relaciones espacio – temporales.*

Cuando nos aproximamos a una situación de comunicación escrita el lugar y el tiempo de la emisión y de la recepción suelen ser distintos, tal como se ha planteado previamente al explicar lo relativo a las *situaciones de enunciación oral y escrita prototípica*; sin embargo, según se dijo, el desarrollo de nuevas tecnologías ha implicado la aparición de situaciones en que esto varía.

Martins-Baltar (1979, citado por Cassany, 1989:35) identifica ocho “diferentes tipos de comunicación según el tiempo y el espacio de la emisión y de recepción del mensaje” y los ejemplifica en la tabla la cual presento a continuación una versión adaptada<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Lo relativo a medios cibernéticos y recados telefónicos digitales es agregado mío.

**Tabla 1**  
**Tipos de comunicación según el tiempo y el espacio**

Tiempo Espacio	En el mismo tiempo		En tiempo distinto	
En el mismo sitio	<b>ORAL 1</b> - diálogos cara a cara - conferencias	<b>ESCRITO 2</b> - escrito en la pizarra por el profesor - nota para el participante en un debate	<b>ORAL 3</b> - dictáfono - <i>cassette</i>	<b>ESCRITO 4</b> - nota en soporte fijo no desplazado (pizarra, papel), leída al cabo de un tiempo de haber sido escrita
En sitio distinto	<b>ORAL 5</b> - teléfono - radio - emisión de TV en directo	<b>ESCRITO 6</b> - escrito en la TV - <i>medios cibernéticos, recados telefónicos digitales</i>	<b>ORAL 7</b> - emisión de TV en diferido - contestador automático	<b>ESCRITO 8</b> -una carta -una postal

## 2. Escena

“La escena, (...) designa la ‘situación psicológica’ o la definición cultural de una ocasión como un tipo de escena determinado. En una obra teatral con el mismo escenario y con el mismo decorado, puede cambiar el tiempo dramático: "diez años más tarde". En la vida diaria, las mismas personas, en igual situación, pueden redefinir su interacción como un cambio en el tipo de escena, digamos, de formal a informal, de serio a festivo y otros semejantes. (...) La escena siempre implica un análisis de definiciones culturales” (Hymes, 2002: 71-72).

En otra perspectiva organizativa de los componentes en cuestión, para Saville- Troike la escena sería “el contexto extrapersonal del evento” y abarcaría (como macrocomponente, diría yo) a los siguientes componentes (microcomponentes): género, tópico,

propósito/función y escenario. Para analizar la escena pueden plantearse cuestionamientos como: de qué tipo de evento se trata, por qué sucede, cuál es su propósito, etc. (1982: 138 a 140).

Enseguida vuelvo a la idea de Hymes sobre escena, más reducida, para ver sus microcomponentes.

### *2.1 Delimitaciones espaciales (psicosociales)*

Un mismo espacio es para usos diferentes, por ejemplo, el patio de una escuela cuando se rinden honores a la bandera o cuando es la hora del recreo.

### *2.2. Delimitaciones temporales (psicosociales)*

Una continuidad temporal puede implicar escenas diferentes, por ejemplo, cuando el maestro se ausenta y el control del orden en el salón de clases lo asume un alumno.

### *2.3. Reconocimiento del evento como tal.*

Por ejemplo, cuando una madre indica “es hora de hacer la tarea”.

## **8.4 Ejemplo del análisis de la situación**

Se recordará que el esquema que me ha permitido organizar el análisis en particular lo presento en cursivas. En él conservo la secuencia numérica que corresponde a los casos abordados en el anexo 4.

En el apartado 8.2. he adelantado los que he denominado "elementos situacionales introductorios". Ahora continúo con lo que he llamado "otros elementos situacionales".

### *2. Otros elementos situacionales*

#### *Aspectos de la situación*

#### Microevento asociado

Me parece que la situación puede analizarse considerando dos aspectos:

- Primero: unas “niñas” (cabritas) necesitan avisar a su madre de su paradero.
- Segundo: las cabritas escribirán con ayuda, lo más lógico es que por algún motivo requieren esa ayuda.

#### *Escenario psicológico*

#### Microevento asociado

Respecto del primer aspecto:

Hay una definición incompleta de este aspecto del escenario en los materiales didácticos, dando la posibilidad de que se imaginen diversas situaciones. Me parecen probables las siguientes:

- Se trata de una situación cotidiana; decidir ir a algún lugar o tener que hacerlo (ir a la biblioteca por mandato escolar) y dar aviso a mamá de dónde se va a estar, puede ser común y corriente.
- Se trata de una situación excepcional el ir a otro lugar después de la escuela sin conocimiento y/o consentimiento previo de la madre y por lo tanto avisarle es particularmente importante, pero no se considera que la acción sea indebida.
- Lo mismo que la anterior, pero en un contexto donde la acción de las cabritas de decidir por su cuenta puede considerarse indebida.
- Es una situación extremadamente delicada si se considera un vínculo de los personajes con la historia previamente conocida de ellos, en la cual hubo el acoso de un lobo (ha prometido no reincidir ¿pero lo cumplirá?).

Respecto del segundo aspecto:

También hay una definición incompleta del escenario. Falta explicar cómo es que el alumno va a ayudar a las cabritas. El supuesto más permisible es que las cabritas requieren la ayuda porque no saben escribir. Aún así, quedan dudas de cómo ocurre esto y de cómo se vinculan el alumno y las cabritas:

- ¿Por qué siete cabritas que van a la escuela no saben escribir? Tal vez todas van en el mismo grado escolar que el alumno y no están tan avanzadas como este, o tal vez van al preescolar. Pero en estas circunstancias, ir a la biblioteca resulta extraño, por lo menos en una cultura donde el dominio de las convencionalidades de la lectura y la escritura es lo más esperable para imaginar una visita independiente a una biblioteca.
- ¿Cómo es que un alumno de primero de primaria va a ayudar a las cabritas a escribir un recado? Es posible imaginar que sean compañeros de clase o que sean amigos o conocidos o incluso desconocidos que cooperen amistosamente. Sin embargo, la situación se complica porque el hecho de que una madre reciba un recado de sus

hijas analfabetas puede parecer más preocupante que tranquilizador, más en la situación de un probable acoso.

Tomar como punto de partida una u otra situación va a hacer más o menos verosímiles a otros de los componentes del evento comunicativo, según sea el caso.

### *Otras cuestiones temporales*

#### Microevento asociado

La planeación no especifica el momento que hay que suponer para elaborar el recado, ni tampoco indica que tenga que ser precisado. Dependiendo de diversas circunstancias, varios pueden ser los momentos verosímiles para elaborar un recado para avisar a una mamá donde estarán sus hijas después de ir a la escuela: antes, durante o después de ir a la escuela. Las circunstancias que tienen que ver con la verosimilitud de esto son: la presencia o ausencia de la madre (difícilmente se puede esperar que se le escriba un recado si ella está presente) y la posibilidad de hacer llegar el recado a un sitio adecuado (quizás el hogar, pero posiblemente otro lugar donde llegue la madre) para su lectura oportuna. ¿Cuál es el resultado de que estas cosas no estén especificadas ni que se busque especificarlas?

Por otra parte, se escribe el recado en un momento inespecífico de la vida de los personajes del cuento, mismo que puede ser imaginado como ligado o desligado de la situación planteada por la lectura matriz.

### *Lugar*

#### Macroevento

Se deduce que hay que ubicarse en el hábitat de los personajes del cuento, pero no hay mayor precisión de en dónde se escribe el recado y dónde se debe dejar. Dicho hábitat se extiende más allá de lo indicado en el mismo cuento (que no habla de escuela y biblioteca). Habría que notar que la cuestión de la accesibilidad a una biblioteca puede ser más o menos verosímil, dependiendo del lugar de residencia y del conocimiento de otros lugares.

### *Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

#### Macroevento

No hay lectura ni entrega de lo que se escribe previstas explícitamente, éstas y sus resultados pueden ser imaginadas o no consideradas.

#### *Oportunidad y relevancia*

Puede notarse cómo este punto del análisis no había sido considerado a partir de quienes han abordado el modelo SPEAKING, pero es algo que resulta adecuado para incluir en este macrocomponente en función de esta investigación en particular y por ello lo he incluido en el esquema para el análisis de datos; además de que se vincula con la idea general del macrocomponente al que se le inscribe. Otros puntos con esta característica aparecerán posteriormente, aunque ya no resaltaré su presencia.

#### Macroevento

Un recado cómo el de este caso puede ser muy oportuno y relevante siempre y cuando no viole alguna regla como pudiera ser el que las niñas pequeñas requieren permiso para ir a cualquier lugar imprevisto. Pero aún con una trasgresión por la falta de permiso, puede ser mejor (y por lo tanto oportuno) informar del paradero propio, que no hacerlo.

Sin embargo, hay que considerar no solamente la acción sino el modo en que se lleva a cabo. Que unas hijas que no saben escribir dejen un recado como si fuera de ellas puede ser preocupante más que oportuno y por lo tanto contraproducente. El planteamiento de la actividad pierde verosimilitud por este hecho.

### **8.5 El análisis de los participantes**

“Los participantes son las personas que intervienen en la interacción”, dice Tusón (1997:76). Al respecto, Hymes había identificado diversas posibilidades de participación, criticando lo estereotipado de los análisis en términos de la clásica díada emisor – receptor. Más allá de dicha identificación, diversos autores fueron incluyendo otros análisis ligados a este rubro. Saville-Troike (1982: 141 y 142) reconoce que la pregunta principal para la descripción en este rubro remite a quién o quiénes toman parte en un evento comunicativo, pero apunta que hay que indagar las relaciones que se establecen entre los participantes considerando sus posiciones sociales (muchas veces asociadas con edad, status y sexo), para lo cuál propone diversos cuestionamientos, por ejemplo, acerca de cuáles roles pueden

ser asumidos por quienes y cómo se adquieren; o quién puede hablar a quién, cuándo, dónde y acerca de qué. Indica que la indumentaria de los participantes puede ser relevante y menciona que entre los participantes pueden considerarse en algunos grupos sociales a gente invisible, espíritus y animales. Tusón (1997:74 y 76) propone atender cuáles son las características socioculturales de los participantes, las relaciones entre ellos y las constelaciones que conforman.

En el macrocomponente de *participación* puedo identificar<sup>73</sup> como microcomponentes a los que siguen:

1. Tipos de participación.
2. Características socioculturales de los participantes.
3. Relaciones entre los participantes.
4. Constelaciones de los participantes.

1. Tipos de participación.

Hymes (2002: 69) <sup>74</sup>critica a los esquemas que al respecto proponen la díada emisor – receptor (con diversas terminologías) porque, dependiendo del evento comunicativo, los participantes pueden ser éstos, pero a veces otros, más o inclusive menos (un solo participante). Así, aunque la única categoría universal para los eventos en cuestión es la de “participante” puede pensarse que puede haber distintas formas de participación, según el caso:

- a) Hablante, o emisor; o sea, el agente responsable del mensaje y que no siempre es el que lo dice.
- b) Destinador, es decir, quién dice el mensaje.
- c) Oyente, o receptor, o audiencia (creo que también pudiera decirse testigo); que pueden o no ser destinatario del mensaje, pero cuya presencia puede influir en el evento.
- d) Destinatario; aquel al que se dirige el mensaje.

Como plantea el etnógrafo estadounidense, a veces se requiere “la especificación de *tres* participantes (...); algunas, sólo de *uno*, indiferente en cuanto a su rol en el evento de

---

<sup>73</sup> Tusón (1997:74) explicita los tres últimos y considera de manera implícita al primero.

<sup>74</sup> “El modelo diádico común del hablante-oyente a veces especifica demasiados participantes, a veces demasiado pocos, o a veces participantes erróneos” (Hymes 2002: 70).

habla; algunas, de *dos*, sólo el hablante y la audiencia” (Hymes, 2002: 69).

## 2. Características socioculturales de los participantes.

Tusón habla de las características socioculturales (1997:74) o psicosociales (1997: 76) de los participantes, como pueden ser: “edad, sexo, clase, identidad étnica, estatus, papeles, repertorio verbal, bagaje de conocimientos, etcétera”, entre las cuales “se trata de seleccionar aquellas que son relevantes para la descripción del hecho concreto”. Tusón misma destaca el interés de apreciar los papeles (roles), considerando que cada persona puede desempeñar distintos roles según las circunstancias; por ejemplo, un maestro puede ser consejero o sancionador con sus alumnos. Los diferentes roles implicarían variaciones en la forma de hablar (Tusón, 1997: 74 y 76).

## 3. Relaciones entre los participantes.

Estas relaciones, que se van construyendo y negociando a partir de la interacción, pueden ser jerárquicas o entre iguales, íntimas o distantes (Tusón, 1997: 76), formales o informales, circunscritas a determinados temas, etc.

## 4. Constelaciones o configuraciones de los participantes.

Esto tiene que ver con la manera en que los participantes en un evento se organizan entre sí; por ejemplo, en una clase, las relaciones entre el profesor y el grupo, por un lado y entre los alumnos entre sí, por otro (Tusón, 1997: 76).

# 8.6 Ejemplo del análisis de los participantes

## 3. *Participantes*

*Tipos de participantes en roles de comunicación (emisor, destinador, etc.)*

### Microevento asociado

Emisor: siete cabritas hermanas, tal vez de la misma edad o de una mínima diferencia entre ellas.

Destinador: alumno que tiene algún nexo no precisado con los personajes (aunque sólo debería “ayudar a escribir” la escritura depende totalmente de él)

Destinatario: una madre (cabra) que no aparece en escena.

*Presencia de los participantes en la acción real.*

Microevento de enseñanza

Si bien hay ocho actores presupuestos, solamente se representa, parcialmente, la actividad de uno de ellos. El “alumno real” personifica al “alumno cooperador con las cabras” en la acción de escribir, pero no en una interacción previa que contextualice la situación del requerimiento de ayuda. La ausencia de personificación de las interesadas empobrece la acción de escribir. La ausencia de la destinataria empobrece una posible retroalimentación del acto de comunicación.

El maestro es un testigo participante en la actividad.

*Relaciones entre participantes*

Microevento asociado: El alumno establece un nexo de cooperación con las cabritas, se trata de una relación entre pares.

Pero el recado tiene que ver con una relación madre – hijas pequeñas, la cuál no está claramente indicada en la actividad y puede variar mucho de un grupo social a otro. Lo verosímil de avisarle a una madre que no se está en casa porque se decidió ir a la biblioteca se relaciona con esta relación.

Microevento de enseñanza El maestro es líder pero sigue instrucciones de los materiales didácticos.

## **8.7 El análisis de las finalidades**

Hymes propone un componente que llama “propósitos-metas” (Tusón lo nombra como “finalidades globales/particulares”), en torno al cual analiza la interacción entre dos tipos de finalidades en un evento comunicativo: a) los “propósitos” que corresponden a las finalidades sociales de un evento (sus funciones y las expectativas culturales que generan); y b) los “propósitos” o “metas” que constituyen las finalidades particulares de los participantes (Hymes, 2002: 73; Tusón, 1997:74).

Además, nombra otro componente como “propósitos-resultados” (Tusón lo nombra como “metas/productos”), el cuál consiste en comparar las finalidades originales (sociales y particulares) con los resultados que se obtienen tras la interacción en el evento (Hymes 2002: 73; Tusón, 1997:74).

Yo propondría referirse a un macrocomponente de finalidades desglosado en los siguientes microcomponentes:

1. Finalidades sociales presupuestas para el tipo de evento.
2. Finalidades particulares de los participantes en el evento.
3. Procesos de negociación entre las distintas finalidades en juego, considerando incluso los resultados obtenidos.

Tusón expone y ejemplifica el componente de las finalidades de la siguiente manera:

“Bajo el rótulo de ‘finalidades’ se incluyen tanto las *metas*, es decir, los objetivos de la interacción, como los *productos*, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir.

(...)

En el aula podríamos decir que la finalidad global de carácter social es enseñar y aprender. Pero existen, también [otras] finalidades (...), como (...) las que comportan el ‘currículum escondido’, etc. Cabría preguntarse si estas finalidades son siempre compartidas y aceptadas por los participantes – y qué sucede cuando no es así-, si se hacen explícitas las metas que los profesores perseguimos con cada actividad –o, incluso, si siempre las tenemos nosotros mismos claras-, porque a veces el éxito o fracaso de una actividad puede depender de aspectos como estos” (1993: 63 y 64).

## 8.8 Ejemplo del análisis de las finalidades

### 4. *Propósitos o finalidades*

#### *Metas específicas de la comunicación*

Microevento asociado: Puede inferirse que la meta es que la madre no se preocupe y pueda localizar a sus hijas en caso necesario.

El logro de esta meta puede ser más o menos verosímil, según la situación que se considere. Es poco verosímil si se toma en cuenta que las cabritas no saben escribir y más si se considera que el lobo puede reincidir en el acoso.

De cualquier forma, el logro de la meta queda en la imaginación, dado que la actividad no se desarrolla hasta abarcar los resultados de la comunicación.

Microevento de enseñanza: Por supuesto, también hay una meta de enseñanza.

## 8.9 El análisis del contenido, la forma y secuencia de los mensajes

Para Hymes (2002: 70 y 71) el componente llamado “secuencia del acto” analiza qué se dice y cómo se dice algo (o sea, qué se dice específicamente), considerando el “cómo” en tanto una parte de “qué”. Para Saville Troike (1982: 137) y para Duranti (1985:212) esta

denominación debe implicar los aspectos secuenciales de los eventos comunicativos, tales como los turnos de conversación, en tanto que la forma y el contenido deben apreciarse como componentes distintos. Tusón (1997: 74) considera que la secuencia de actos puede subdividirse en “organización y estructura de la interacción”, por una parte, y por otra, “organización del/los tema/s”. A fin de cuentas, puede interpretarse que mediante este componente se trata de analizar la forma en que se organizan el contenido y las interacciones, en una secuencia de actos que conforma un evento comunicativo; pero Hymes no lo describió claramente.

La exposición de Hymes tiene el mérito de indicar que “cómo se dice algo es parte del *qué se dice*” (2002: 70), pero me parece que el término “secuencia de actos” no resulta suficientemente claro para referirse a forma y contenido de los mensajes; y a la inversa, la división del componente denominado “secuencia de actos” en “forma” y “contenido” parece relegar lo relativo a cuestiones secuenciales.

Más allá de la cuestión terminológica, la dificultad de analizar algo relativo al contenido está en que no puede haber un rubro independiente para este análisis, porque la forma es parte del contenido. De hecho, para Hymes la forma del mensaje se asocia a cada componente afectando su conformación o su interpretación (2002: 70).

Como había afirmado previamente, una complicación en la conceptualización de los componentes del habla deriva de que distintos expositores hacen uso diferente de términos iguales o sutilmente diferenciados. Me refiero ahora a las diferencias entre los planteamientos de Hymes (2002) y los de Saville Troike (1982). Así, Hymes distingue entre la forma del mensaje (un subcomponente del componente de secuencias de actos) y la forma del habla (un subcomponente del componente de instrumentos) en tanto que Saville-Troike (p.137) solo considera la “forma del mensaje” pero entendiendo por ella lo que Hymes denomina “formas de interacción” y “canales” (Saville- Troike, pp. 142-144) y también lo que el mismo Hymes denomina propiamente como “forma del mensaje” (esto se deduce de que la etnógrafa plantea que hay restricciones sintagmáticas y paradigmáticas que determinan las formas de los mensajes, p. 145). Por otra parte, Hymes sólo se refiere a una clase de contenido, el “contenido del mensaje” (subcomponente de la secuencia de actos), en tanto que Saville-Troike (p. 137) distingue el tópico o foco referencial y el

“contenido del mensaje”<sup>75</sup> (como dos componentes distintos entre sí y no englobados en el componente de secuencia de actos) en lo que pudiera interpretarse como la división en dos de un concepto.

Hymes termina restringiendo el componente que identifica como “contenido” a una parte de lo que puede pensarse que es el contenido y diciendo con titubeos que “el contenido entra en el análisis ante todo, tal vez, como una cuestión de *tópico* y cambio de *tópico*. Los miembros de un grupo saben de qué se está hablando y cuándo aquello de lo que se habla ha cambiado, y controlan el mantenimiento y el cambio de *tópico*. Estas habilidades son parte de su competencia comunicativa, de particular importancia para el estudio de la coherencia discursiva” (2002: 71).

Por mi parte propongo considerar en lo abordado a partir de la descripción y problematización del componente de secuencia de actos en la concepción de Hymes, a cuatro macrocomponentes, dos de ellos subdividibles en microcomponentes:

1. Forma del mensaje.

Forma de las expresiones según el código (verbal y no verbal) y el canal (vocal y no vocal, vg. escrito).

Forma de las expresiones verbales a partir de alternativas sintagmáticas y paradigmáticas.

2. Contenido.

Tema principal, *tópico* o foco referencial.

Contenidos explícitos.

Contenidos implícitos.

3. Organización temática

4. Secuencia de actos u organización de la interacción.

Me parece que ya no es necesario describir cada componente y subcomponente, salvo lo relativo al 1.1 que se hará más adelante. Pero debo señalar que al focalizar lo relativo a la forma del mensaje, considero que la misma deviene en contenido; asimismo, cuando la figura a atender es el contenido, hay que recordar que hay un fondo relativo a la forma. Por

---

<sup>75</sup> “El contenido del mensaje, o el nivel superficial de las referencias denotativas; lo que se comunica acerca de algo” (Saville-Troike, 1982:137). En otros planteamientos afirma que el silencio puede ser significativo y que lo no dicho pero presupuesto es parte del contenido y puede deducirse que para esta autora el contenido del mensaje puede ser explícito o implícito (Saville-Troike, 1982:144).

otra parte, tras descubrirme titubeando si la organización (forma) temática (contenido) era forma o contenido, me ha parecido mejor proponerla como un componente en el cual la forma y el contenido son elementos que se combinan sin el predominio de uno o sobre otro.

### **8.10 Ejemplo del análisis de del contenido, la forma y secuencia de los mensajes**

#### *5. Secuencia de actos en el evento.*

#### Macroevento

La secuencia de actos que se presenta es la siguiente:

- a. Orden de ayudar a las cabritas
- b. El alumno (Microevento asociado) o los alumnos (Microevento escolar) escribe o escriben.

Para representar un evento comunicativo completo parecería necesario considerar una secuencia más amplia, por ejemplo:

- a. Alguien advierte que las cabritas necesitan ayuda o ellas la piden.
- b. Alguien ordena a un alumno ofrecer ayuda a las cabritas o el alumno la ofrece por iniciativa propia.
- c. Las cabritas aceptan la ayuda, tal vez dan explicaciones de la situación si esta no es evidente para el ayudante pues estas explicaciones orientarán la escritura del recado.
- d. Escritura del alumno.
- e. Alguien hace llegar el recado personalmente a la madre o a un lugar donde la madre lo encuentre.
- f. Si lo anterior tiene éxito, la madre se entera del contenido del recado.
- g. La madre reacciona ante tal contenido (tranquilizándose, enojándose, preocupándose, etc., según evalúe la situación)
- h. Las cabritas regresan a casa y se enteran de la reacción de la madre, misma que constituye una retroalimentación para la pertinencia de escribir recados de esta forma para una situación como la que se ha dado.

Puede notarse que la actividad planeada sólo contiene dos actos mientras que puede suponerse que un evento de esta naturaleza requiere más (yo he previsto 10). Ante esto, puede decirse que se trata de una secuencia de actos incompleta y por lo tanto con problemas de representatividad o verosimilitud.

6. *Forma y secuencia de los mensajes en los textos que se producen.*

*Estructura (indicar si contiene identificación pragmática del texto)*

Texto

Considerando la disposición de líneas y los objetivos declarados de la actividad (que indican el trabajo con fecha, destinatario y mensaje) puedo inferir que la estructura sugerida es: fecha, destinatario, mensaje y además emisor. Esta es una estructura verosímil, aunque no es la única aceptable; dado que madre e hijas por lo general se ven todos los días, tal vez la fecha no es indispensable (pero si se la incluye, sería más adecuada si no incluyera el lugar).

De cualquier forma, el hecho de que yo pueda inferir esta estructura no garantiza que el niño pueda hacerlo. Algunos niños pueden estructurar sus mensajes de forma distinta a la usual en su cultura (Ferreiro, 2003)

*Extensión*

Texto

El escritor dispone de aproximadamente 85 cm. para escribir, considerando la longitud de las líneas (8 cm. para la fecha, 6 para el destinatario, 65 para el mensaje y 6 para el signatario). Me parece una extensión suficiente y verosímil para el mensaje que se pretende; pero este juicio no tiene que ser igual al que haga el alumno, dependerá de lo que considere pertinente escribir y del tamaño de su letra.

*Código (escritura convencional o libre; combinación con ilustración u otros códigos)*

Texto

No sabemos si el alumno escritor dispone de escritura convencional, aunque en el caso de que no fuera así, no se justificaría su “ayuda” a las cabritas.

El portador del texto contiene ilustraciones, la de mamá cabra y la de una cabrita en un pupitre; pero estas ilustraciones no son parte del mensaje a la madre destinataria.

*Uso posterior del texto escrito (momentos de uso; tipos de uso; efímero/ duradero)*

### Macroevento

Se supone que el recado es para que lo lea la madre, pero no hay el desarrollo de una actividad en que esto suceda.

Los recados suelen ser escritos efímeros que se desechan prontamente luego de conocer su contenido (a veces inmediatamente, pero no siempre); pero en este caso lo escrito perdurará tanto como su portador: el libro de texto.

*Formas de lenguaje (fórmulas fijas, léxico, categorías gramaticales; tiempos, modos o formas verbales)*

### Texto

Nada de esto puede preverse desde las indicaciones de los materiales didácticos.

## 7. *Contenidos*

*Relaciones de los tópicos con lo real*

### Texto

Puedo inferir que el contenido mínimo del recado que se espera es el siguiente, independientemente de su forma:

(fecha).

Mamá:

Vamos a la biblioteca después de la escuela.

Tus hijas

Este contenido es más o menos verosímil según la situación a la que se le asocie.

Por otra parte, el contenido podría ampliarse; por ejemplo, indicar el momento de regreso, la biblioteca en específico, un “no te preocupes”, una explicación de quién escribe materialmente el recado, etc.

### 8.11 El análisis del sentido de la comunicación

El componente que describo ahora se ha denominado clave o tono (key).

Duranti (1985:216) explica que “en el curso de las interacciones sociales, los participantes ofrecen constantemente unos a otros señales acerca de cómo interpretar lo que va a seguir o lo qué está siendo comunicado” por ejemplo cambios en el volumen de voz, la entonación, etc.

“La *clave* se refiere al grado de formalidad/informalidad de la interacción, es decir, al tono (serio/lúdico, consensual/conflictivo, íntimo/distante, etc.)” (Tusón, 1997:77).

“La clave viene a proveer el tono, la manera o el espíritu con los que se realiza el acto. (...) Los actos (...) pueden diferir por su clave, como por ejemplo, burlona/seria; de rutina/esmerada<sup>76</sup> (...) para indicar énfasis, claridad, cortesía” (Hymes, 2002: 73 y 74)

“El señalamiento de la clave puede ser no verbal (como un guiño de ojos, un gesto, una postura, un estilo de vestir, un acompañamiento musical) pero también generalmente incluye unidades de habla convencionales por lo común desestimadas en el análisis lingüístico corriente, tales como la aspiración y la longitud vocálica que en inglés señalan énfasis. Estos rasgos son denominados con frecuencia expresivos, pero es mejor llamados estilísticos, puesto que no requieren en modo alguno depender del temperamento del usuario” (Hymes, 2002: 74).

### 8.12 Ejemplo del análisis del sentido de la comunicación

#### 8. *Clave*

Un recado es una comunicación. Pero en este caso encontramos un recado inserto en un libro de texto, precedido de un título (el nombre de la actividad didáctica) y de unas instrucciones (orales por parte del maestro y escritas en la página donde se va a escribir el recado); la página del libro tiene numeración, un logo, ilustraciones en el área para la escritura, el nombre del libro (“libro de actividades”) todo lo cuál me parecen señalamientos que indican que se trata de una actividad que ha de interpretarse como un deber escolar, acaso con elementos lúdicos, pero no como una comunicación auténtica.

---

<sup>76</sup> También “para indicar énfasis, claridad, cortesía” añade el propio Hymes,

Estos señalamientos de la clave, que indican que no se trata de un recado serio, son muy adecuadas para una actividad didáctica en la perspectiva de una “orientación para el alumno”.

### 8.13 El análisis de los medios

“Los canales y las formas de habla pueden agruparse como medios o agentes del habla y rotularse (...) como *instrumentos*” (Hymes, 2002: 75). Para Tusón (1997:78), los instrumentos también incluyen los elementos cinéticos y proxémicos (gestos, posiciones de cuerpos), así como las vocalizaciones (por ejemplo mm, ajá, ah, situables en los límites entre palabras y gestos). Saville-Troike (1982: 142-144) identifica a este componente como “forma del mensaje” y analiza sus posibles variaciones mediante la siguiente tabla (tabla 2) en el que vincula códigos (verbal y no verbal) con canales (vocal y no vocal).

**Tabla 2**  
**Formas del mensaje**

	CANAL		
		Vocal	No vocal
CÓDIGO	Verbal <i>(considerando cuál lenguaje y cuál variedad del mismo)</i>	lenguaje hablado	<b>lenguaje escrito</b> lenguaje de signos lenguaje con silbidos lenguaje con tambores código morse
	No verbal	Rasgos paralingüísticos y prosódicos	elementos kinestésicos elementos proxémicos movimientos oculares <b>ilustraciones</b>

Lo expuesto en  *cursivas* en la tabla son un agregado mío al original pero acorde con lo expuesto por su autora fuera la tabla (p.137). Las **negritas** en la tabla son destacados míos, recalcando mediante ellas la inclusión del mundo gráfico en el campo de la comunicación. La misma autora indica que en la mayoría de los eventos comunicativos coexisten tanto lo

verbal como lo no-verbal (p.143). Ya se ha visto que en la idea de “evento de lecto-escritura” se reconoce la pertinencia de incluir los actos orales frecuentemente vinculados con los de actos de lectura y de escritura.

Duranti (1985:216-217) reconoce la estrecha relación que se da entre canales y formas de comunicación (siguiendo la terminología de Hymes) y recuerda cómo en la adquisición de la cultura escrita va más allá del uso de un nuevo medio de comunicación (la escritura) pues también implica un estilo diferente de comunicación con patrones discursivos específicos cuya apropiación trasciende a las propias concepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de sus logros.

Desde mi punto de vista, puedo entender un macrocomponente de “instrumentos” o medios de expresión (“formas del mensaje” diría Saville-Troike) subdividido en los siguientes subcomponentes:

1. Combinación de códigos y canales.
2. Modos de uso del canal o de los canales implicados.
3. Formas de habla o formas de lenguaje.

Amplió al respecto a continuación.

1. Combinación de códigos y canales.

Una definición de canal que me parece clara es la ya citada de Kaufman y Rodríguez (1993:159): “Es el medio a través del cual se transmite el mensaje (ondas sonoras, sustancia gráfica” etcétera). La definición de código resulta más problemática porque es un término que ha sido usado de diversas formas, pero en este caso me remito a la que exponen las mismas autoras: “conjunto de reglas de selección y combinación de signos” (1993:159).

Siguiendo a Saville-Troike, los códigos pueden ser verbales y no verbales y combinarse entre sí y con las posibilidades de uno o ambos canales (vocal y no vocal). Habría que añadir que la elección del canal y del código o de la combinación de canales y códigos depende de diversas circunstancias prácticas (por ejemplo, las que ocurren en el contexto de la enseñanza, a veces muy distintas de otras situaciones de comunicación) y de determinaciones culturales.

Para este trabajo interesa en particular lo relativo a los canales propios de la lengua oral y de la escrita y el reconocimiento de otras formas de expresión que frecuentemente se les

asocian, tales como la mímica a lo oral y las ilustraciones a lo escrito.

La clasificación de canales vocálicos o no vocálicos así como de códigos verbales y no verbales es abarcativa de múltiples posibilidades, pero en trabajos como este interesa resaltar la ubicación de la lengua oral y de la escrita, considerando sus similitudes, diferencias y relaciones.

Decía Hymes (2002: 74) que “dos metas importantes de la descripción son las consideraciones respecto de la interdependencia de los canales en interacción y de la jerarquía relativa existente entre ellos”. La lengua oral y la lengua escrita suelen interactuar entre sí y con otros recursos comunicativos en diversas relaciones de jerarquía; en la actualidad, los recursos multimedia multiplican estas ocasiones de interacción pero con sus respectivas particularidades.

## 2. Modos de uso del canal o de los canales implicados.

“En lo que respecta a los canales, se deben distinguir también modos de uso. El canal oral, por ejemplo, puede emplearse para cantar, tararear, silbar o salmodiar rasgos del habla tanto como para hablar” (Hymes, 2002: 74).

El canal visual se puede utilizar para escritura, considerando diversos tipos de escritura (de imprenta, manuscrita), y particularidades de la misma (mayúsculas o minúsculas, tamaño de la letra, negritas, cursivas, entrecomillados, etc.); también se puede usar para fotografías, animaciones, dibujos, viñetas, etc.

## 3. Variaciones en los códigos verbales.

Para Hymes la lengua se organiza en diversas formas de habla según tres criterios:

- “la proveniencia histórica de los recursos lingüísticos”, cuestión ligado a la lengua y al dialecto,
- “la presencia o ausencia de inteligibilidad mutua”, vinculada al código<sup>77</sup>
- y “la especialización en el uso”, que tiene que ver con variedades y registros” (2002: 74).

Este último punto es de suma importancia para la comunicación escrita, la cual generalmente dista mucho de ser la transcripción de lo que pudiera oralizarse.

---

<sup>77</sup> Hymes no aclara aquí que entiende por código y por inteligibilidad.

## 8.14 Ejemplo del análisis de los medios

### 9. Medios para plasmar la escritura.

#### *Portadores (libro de texto o independientes)*

##### Texto

El portador es una parte de una página de un libro, por lo tanto no resulta verosímil ni viable para un recado, mismo que suele presentarse en una hoja o pedazo de hoja independiente.

#### *Instrumentos (marcadores o teclados)*

##### Texto

El portador no admite el manejo de teclados. La escritura deberá ser mediante un marcador (lápiz, etc.) Esto es verosímil para un recado.

#### *Otros aspectos de la materialidad del texto (tamaño letra, tipo de letra, ilustración)*

##### Texto

Aunque para escribir un recado eventualmente pueden usarse hojas con una ilustración, en este caso, el hecho de que las ilustraciones sean de una de las emisoras (cabrita) y de la destinataria (mamá cabra), hace inverosímil este portador.

## 8.15 El análisis de las normas

“No hay que confundir el concepto de ‘norma’ con el de ‘regla’. Las normas son tendencias de comportamiento *habituales* (Bourdieu, 1982;1990) y compartidas por los miembros de una colectividad, que funcionan en términos de lo que *habitualmente* se considera como una actuación *apropiada* para una situación determinada” (Tusón, 1997:78).

Hymes, Duranti y Tusón consideran que pueden distinguirse dos tipos de normas, las de interacción y las de interpretación. La distinción que hace Saville-Troike (1982:138, 147 y 148) es entre “*reglas* para la interacción” y “*normas* de interpretación”<sup>78</sup>; al respecto explica:

---

<sup>78</sup> Ignoro si Duranti está eligiendo los términos que usa considerando la distinción que menciona Tusón. En el caso de Hymes lo dudo más, pues escribe (¿o será problema de traducción?): “*Normas* de interacción. Todas

“Por reglas en este contexto me estoy refiriendo a declaraciones prescriptivas de conducta, acerca de lo que la gente ‘debería’<sup>79</sup> hacer, de acuerdo a valores compartidos de una comunidad de habla. Tales prescripciones podrían, adicionalmente, corresponder a la descripción de una conducta típica, pero esto no es un criterio indispensable para la inclusión en este componente (...) Las reglas pueden hacerse presentes en forma de aforismos, proverbios o incluso leyes; o bien pueden sostenerse inconscientemente y requerir de su deducción e identificación” (1982:147).

Es difícil para mí, como lego en la sociolingüística, tomar postura sobre cuál denominación es la adecuada; optaré por hablar en ambos casos de “normas”, pero la distinción de la etnógrafa norteamericana me parece interesante en el sentido de que pudiera dar cuenta de que parece haber mayor indeterminación en el ámbito de las interpretaciones que en el de las interacciones.

Entonces, y de acuerdo con la perspectiva de Hymes, Duranti y Tusón, se puede considerar a las “normas” como un macrocomponente que se subdivide en dos microcomponentes: las normas de interacción y las de interpretación.

#### 1. Normas de interacción

En una visión amplia, pero que pudiera confundirse con lo propio de otros componentes, Duranti afirma que “las normas de interacción involucran diferentes niveles de competencia comunicativa, desde las reglas muy básicas para la construcción de secuencias procesables (por ejemplo los patrones sobre el posible orden de las palabras en una lengua en particular) hasta el uso de un código o registro apropiado” (1985:218).

En una visión más acotada, que ejemplifican Hymes, Saviile-Troike y Tusón, las normas de interacción y/o las reglas de interacción) “regulan la toma de la palabra: quién puede intervenir y quién no, de qué manera se interviene (espontáneamente, pidiendo la palabra) si se puede interrumpir a quién está hablando o no” (Tusón, 1993:66) qué volumen de voz utilizar (Hymes, 2002: 75) la “duración de los turnos” (Pilleux, 2001) la obligatoriedad de guardar silencio (Saviile-Troike, 1982: 148).

En el campo de la escritura esto se puede relacionar, por ejemplo, con a quién dirigir una petición o una queja (a la máxima autoridad, a una autoridad intermedia o a quién va a

---

las *reglas* que gobiernan el habla tienen, por supuesto, un carácter *normativo*” (2002:75 / las cursivas son mías), cita que sugiere que no se considera una distinción entre regla y norma.

<sup>79</sup> “should”

resolver propiamente sobre el asunto); con el requerimiento mismo de hacer algo por escrito en vez de oralmente, de escribirlo usando un teclado o usando letra manual, etc.

En cualquier visión, “las normas de interacción obviamente implican el análisis de la estructura social y de las relaciones sociales en general dentro de una comunidad” (Hymes, 2002: 75)

## 2. Normas de interpretación.

“Se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho, son los mecanismos en que se basan la indireccionalidad, la cortesía, las presuposiciones y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás” (Tusón, 1997: 78).

Para Saville-Troike estas normas pueden vincularse con reglas de uso, pero esto no es determinante para su identificación en el componente en cuestión. Además advierte que una descripción superficial de lo que ocurre en tornos de esto es inadecuada respecto del significado que implican (1982:148)

## 8.16 Ejemplo del análisis de las normas

### *10. Normas*

#### *Normas de interacción*

##### Microevento asociado

El aspecto de la variedad posible de estas normas no está considerado en el diseño de esta actividad “estándar”, pero como ya he señalado, las relaciones entre madre e hijas pequeñas puede variar mucho de un grupo social a otro.

#### *Normas de interpretación (deber, juego, realidad)*

##### Macroevento

Según he comentado en lo relativo a las clave, ésta parece plantear una actividad de escritura que ha de interpretarse prioritariamente como deber escolar, con la posibilidad de incluir algún elemento lúdico pero sin la consideración del producto como propio para una comunicación ajena al ámbito escolar formal.

## 8.17 El análisis de los géneros

El género se refiere básicamente al “tipo de evento” (Saville-Troike, 1982:137), al “tipo de interacción” (Tusón, 1993:67), al “tipo de hecho comunicativo” (Tusón, 1997:78), pero esto no es totalmente preciso.

“Se entiende por géneros categorías tales como poema, mito, cuento, proverbio, acertijo, maldición, rezo, oración, conferencia, publicidad, carta formal, editorial, etc. Desde cierto punto de vista, el análisis del habla en actos es un análisis del habla en instancias genéricas. La noción de género implica la posibilidad de identificar características formales reconocidas por la tradición. Desde una perspectiva heurística, es importante proceder como si toda habla tuviera características formales de algún tipo que fueran manifestación de géneros (...).

Los géneros a menudo coinciden con los eventos de habla, pero deben tratarse como analíticamente independientes de ellos. Pueden tener lugar en (o como) eventos diferentes. El sermón como género es, por su tipo, idéntico a cierto lugar en un servicio religioso, pero se pueden invocar sus propiedades en otras situaciones para lograr un efecto serio o humorístico (...) Se requerirá mucho trabajo empírico para aclarar cuáles son las relaciones entre géneros, eventos, actos y otros componentes. (Hymes, 2002: 77)

Normalmente, para cada género

“existe una secuencia discursiva dominante (argumentativa en el debate, dialogal en la conversación espontánea, etc.) junto a la cual se pueden presentar otras secuencias discursivas incrustadas y secundarias (una narración en un diálogo, un diálogo en una exposición, etc.)” (Tusón, 1997: 79).

También es posible pensar que eventos comunicativos identificables con un género (por ejemplo una clase) puedan incluir otros géneros subordinados en ese contexto (por ejemplo, la lectura de un cuento en la clase).

Así, en un macrocomponente identificado como género se podrían incluir microcomponentes como:

1. Combinación de géneros.
2. Combinación de secuencias discursivas.

## **8.18 Ejemplo del análisis de los géneros**

### *11. Género*

Las instrucciones indicadas y el formato incluido para la escritura del recado parecen congruentes con el propósito de producir un escrito reconocible dentro del género del recado; con algunas salvedades ya indicadas que cuestionan la presencia de la fecha para este caso de recado en particular, la pertinencia de un recado en la página de un libro y lo usual de la ilustración para un recado.

De cualquier forma, una cosa es lo que se puede inducir desde el diseño de la actividad y otra la que los alumnos destinatarios puedan interpretar según sus propios esquemas de conocimiento.



### **III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## **9. LA PRODUCCIÓN DE RECADOS EN PRIMERO DE PRIMARIA**

En el capítulo anterior he expuesto un panorama de los recursos de análisis que he encontrado pertinentes para desarrollar esta investigación, los cuáles están articulados a partir del modelo “SPEAKING” de los componentes de un evento comunicativo.

Este capítulo va a dar una visión conjunta de una serie de análisis de casos de las actividades didácticas de producción de textos escritos en primero de primaria. El corpus corresponde a las 6 actividades vinculadas con la producción de recados, así como de otras dos actividades vinculadas al tema de los recados y enfocadas a dar información para facilitar la escritura.

Inicio con un apartado destinado a proponer a algunos conceptos y a retomar otros, problematizándolos. Se trata de herramientas para analizar los propósitos y situaciones de enseñanza de la lengua.

Continúo dando cuenta de algunas posibilidades y limitaciones para caracterizar al género de los recados; y explicando cuál es su importancia, por qué se trata de un tipo de texto particularmente significativo.

Luego proporciono un primer acercamiento a cómo se plantea el trabajo de enseñanza con los recados, de acuerdo con los materiales didácticos del programa de Español en primero de primaria. Se identifican las actividades en juego, en qué materiales se ubican, en qué momento del año escolar se presentan, cuáles son los “propósitos y contenidos” que les corresponden, así como su situación respecto de la tarea de evaluación.

En el apartado 4 prosigo con una explicación acerca de los siete análisis de los casos constituidos por las actividades didácticas en torno a los recados, así como de su inclusión en el Anexo 4: Análisis e ilustraciones de actividades didácticas.

Después paso a exponer dos análisis conjuntos de esas mismas actividades, el primero (apartado 5) centrado en los eventos de enseñanza; y el segundo (apartado 6) en los eventos asociados.

Se recordará que en el capítulo 7.2.1 propuse distinguir, dentro de un evento correspondiente a una actividad didáctica, dos microeventos que se sobreponen, pero que vale la pena diferenciar, aunque su estrecha relación hace difícil referirse a uno sin considerar elementos del otro. Así, en algunas ocasiones decidí no decir más en relación a

algunos de los componentes del segundo microevento abordado, porque ya estaba dicho en lo relativo al primer microevento.

## 9.1 Algunos conceptos

Para analizar los propósitos de las actividades didácticas de comunicación he propuesto:

“considerar dos polos que orientan dichas actividades, en función de los propósitos que se persiguen. Si bien ambas orientaciones persiguen propósitos de aprendizaje y comunicación, en un caso estos se dan simultáneamente y en otro desfasadamente.

- La orientación para aprendices, que corresponde a planteamientos que buscan fomentar el aprender a comunicarse comunicando.
- La orientación para alumnos, enmarcada en la perspectiva de “aprenda ahora, comuníquese después”.

Aprendices y alumnos pueden considerarse sinónimos, sin embargo, también pueden diferenciarse, a lo cual recorro ahora. “Alumnus” significa “mantenido” en latín, esto es, alguien que no tiene una actividad productiva; “aprendiz”, en cambio, puede vincularse a alguien que aprende inserto en actividades productivas a las cuales contribuye. En este caso, los *aprendices* serán aquellos que producen con apoyo o ayudan a producir “textos auténticos”, es decir, textos que van a servir en actos de comunicación que no se limitan a mostrar el aprendizaje logrado y el trabajo realizado en el contexto escolar. Por otra parte, los *alumnos* serán los que no producen este tipo de textos, sino solamente textos para aprender y para mostrar aprendizaje y cumplimiento (una producción más bien improductiva, pudiera decirse paradójicamente). Ser alumno o ser aprendiz es una alternativa de roles que pueden asumir los mismos sujetos dependiendo de las actividades didácticas en las que participen.

(...)

Sería apresurado identificar la orientación para aprendices como la “buena” y la otra como la que hay que superar. Habría que considerar que la simple participación en eventos comunicativos tal vez no sea siempre la mejor forma de aprender y que muchas veces se requiere una reflexión sobre la comunicación. Por otro lado, la orientación para alumnos responde a las dificultades de llevar un sinnúmero de prácticas sociales de comunicación al seno de la escuela; por supuesto, estas dificultades desembocan muy a menudo en trasposiciones que poco contribuyen a los aprendizajes deseados, pero me parece que también es posible que actividades de esta orientación incidan en logros del aprendizaje de la comunicación. En todo caso, la identificación de una orientación no es suficiente para juzgar las potencialidades de las actividades didácticas.

Además, (...) hay que reconocer que el análisis de las vinculaciones entre actividades didácticas puede ser importante en algunos casos para juzgar sobre las actividades en el seno de un conjunto, mismo que puede constituir una secuencia y que puede combinar actividades de las dos orientaciones.

Aún así, me parece factible plantear que un currículum que no incluya actividades orientadas al aprendiz tendrá deficiencias, porque los alumnos se ven privados, al

menos en el ámbito escolar, de experiencias importantes de retroalimentación que resultan del uso efectivo de sus comunicaciones escritas para los fines a los que deberían servir. Esto, por supuesto, tendrá efectos diferentes según sean las experiencias extraescolares de los alumnos con la escritura, cuestión ligada a diferencias socioculturales” (Aranda 2007: 25-27).

D’Angelo (2007) considera que hay situaciones reales, realistas e imaginarias que propician leer y escribir en el aula. Puedo decir que las actividades que tienen una orientación para aprendices implican situaciones reales y que las situaciones realistas e imaginarias ocurren en actividades orientadas para alumnos.

Pero ¿cómo valorar estas situaciones realistas e imaginarias en función de su valor para el aprendizaje? Me parece que tendríamos que pensar en que fueran verosímiles o representativas.

Ya he citado en el capítulo 4.3 cómo en un enfoque comunicativo se considera que “los ejercicios de clase recrean *situaciones reales o verosímiles*” (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 86 y 87). Esta recreación puede entenderse como la presentación de situaciones realistas, pero es una trasposición didáctica que requiere de una vigilancia epistemológica. Por ello planteo la conveniencia de analizar cuán realistas o verosímiles son las producciones de textos escritos en la escuela, es decir, hay que entender que hay grados de realismo o de verosimilitud o, utilizando otro concepto, de representatividad.

Para Martín, trabajar en clase con una tarea comunicativa implica, entre otras cosas, “la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella” (2001, inciso 4.2); pero nuevamente el término “representativo” no implica un absoluto y se requiere preguntar ¿qué tan representativo es aquello que se traspone al aula de la comunicación?

Volviendo a los términos usados por D’Angelo, me parece que lo realista y lo imaginario, si bien son posibles de distinguir, no son del todo excluyentes. Lo imaginario puede ser más o menos realista. Pero para hacer deslindes útiles voy a considerar que lo imaginario o fantástico se refiere al involucramiento en las actividades escolares de seres o acciones reconocidas como inexistentes en la realidad e imposibles de existir pero en tramas que pueden tener elementos realistas.

Cuando trato de clasificar, en los términos de D’Angelo, a las situaciones de las actividades didácticas en cuestión, me sucede que a veces me faltan categorías. Cuando trato de

apreciar qué tan realistas, o verosímiles, o representativas de la comunicación extraescolar, son dichas actividades, no encuentro una escala disponible para usar. No obstante, me parece útil considerar de alguna manera estos conceptos en el análisis.

## 9.2 Caracterización y valoración de los recados

Según la SEP “algunas de las características del recado” son “brevedad, familiaridad con el destinatario y proximidad temporal del hecho que se comunica” (F47).

Otra caracterización de los recados es la siguiente:

“son mensajes cortos que se envían o dejan a una persona cuando no se puede hablar personalmente con ella. Cuando se escribe un recado se debe anotar claramente: La fecha, el nombre de la persona a quien va dirigido, el texto y el nombre de quien escribe el recado” (tareas-ya, 2007).

Sin embargo, si bien es posible reconocer que las descripciones anteriores corresponden a recados, no todos los recados se ajustan a sus parámetros. Algunos recados pueden tener como destinatarios personas que no son “familiares” y que incluso no conocemos; algunos no requieren la fecha, la especificación del emisor o del destinatario porque estos datos son rescatables del contexto en algunas ocasiones (en muchas otras no y esos datos son indispensables para una buena comunicación); los mensajes anónimos son posibles, pero cabe la duda hasta dónde son deseables; eventualmente incluso puede ocurrir que se dejen recados a quién es una persona con la que se convive cotidianamente cara a cara, como en el caso de lo que se deposita en un “buzón de recados” (F45) en una actividad de las que vamos a analizar.

Por otra parte, puede variar lo que las personas entienden por “recado”. Otra actividad de las que vamos a analizar es un citatorio clasificado como recado y recuerdo a un profesor que me comentaba al respecto que un citatorio era tal y entonces no podía ser un recado.

Hay que notar que el recado es uno de los diversos géneros textuales cuyo sentido de ser se vincula a situaciones de enunciación prototípicas de la escritura, en los cuáles se trata de comunicar sin que el emisario necesite coincidir en el tiempo y/o el espacio con el destinatario.

No voy a proceder a delimitar qué es este tipo de texto, porque hay que comprender que los géneros no son absolutos, aunque haya tendencias en ellos que nos permiten reconocerlos,

si bien se trata de un reconocimiento que puede variar culturalmente. Pero también hay que distinguir tres cuestiones diferentes:

- Una cosa es lo que puede identificarse como recado o como cualquier otro género de textos y que puede variar según la percepción de distintas personas y de distintos grupos sociales.
- Otra cuestión es lo que deben ser los textos de determinado género tomando en cuenta los requisitos necesarios para que cumplan la función o las funciones comunicativas que los motivan.
- Otra cuestión más cuál es el “deber ser” de esos géneros, en función de ciertas expectativas culturales sobre lo que resulta adecuado, mismas que van más allá del cumplimiento de las funciones de un texto.

Por otra parte, el estudio de los diversos géneros textuales ha sido muy irregular. Muchos géneros literarios, académicos e informativos han sido ampliamente estudiados; pero otros géneros de texto, como es el caso de los recados, han merecido poca atención.

Este desdén académico no corresponde con el valor práctico que puede tener este género textual en nuestra sociedad y que se corresponde con un amplio uso.

### **9.3 Un primer acercamiento a los recados en el programa de primero**

Lo expuesto al final del apartado anterior justifica la elección de las actividades de producción de recados en primero de primaria con el objetivo de realizar un estudio pormenorizado de las mismas. Pero el proceso de elegir este corpus pasó por otras consideraciones, mismas que explico a continuación.

Dada la imposibilidad de realizar un análisis detallado de todas las actividades didácticas de producción de textos del programa en cuestión, pero considerando la importancia de hacerlo en algunos casos, me ha parecido importante seleccionar a todas las actividades correspondientes a la producción de un género textual (otra alternativa hubiera sido utilizar una muestra), a fin de tener una visión completa de su enseñanza en el grado escolar, pues considerar una sola actividad no lo permite.

En el programa de primero de primaria hay múltiples géneros textuales con sintaxis que se trabajan en la escritura y que pueden ser agrupados en varias “familias” de texto. La más frecuente corresponde al cuento y el relato (en 17 actividades) y en seguida la familia de de

los textos con un destinatario específico (en 14 actividades implicando recado, carta, tarjeta de felicitación, tarjeta postal e invitación).

Dado que en esta tesis interesa investigar en torno a las características comunicativas de aquello que se escribe y cuál es la trasposición didáctica de los usos sociales de la escritura, me pareció más importante seleccionar a la segunda familia de textos para proceder a un análisis detallado de las actividades didácticas en torno a su producción. Esto debido a lo siguiente:

- En los cuentos, siendo su función entretener, hay muchas posibilidades de buscarlo hacer con recursos narrativos sencillos y resolviendo muchas situaciones con recursos imaginarios que eventualmente pueden ser muy simples y que no requieren indispensablemente de demasiada verosimilitud. Los destinatarios pueden ser inespecíficos. Si los autores fracasan en el objetivo lúdico de este género textual las consecuencias no suelen ser graves. Los cuentos no son un género exclusivamente escolar, pero generalmente en la actualidad ocupan un lugar muy destacado en ese contexto, al grado de que no queda claro de que manera pudiera plantearse un análisis de “trasposición”.
- En la otra familia de textos, que pueden tener múltiples funciones (informativa, expresiva, apelativa, fática) hay destinatarios concretos y se trata de perseguir objetivos con retos más precisos y complicados, mismos que implican diversos retos cognitivos para que la comunicación tenga éxito, como el de desarrollar una conciencia clara de cuáles son las diferencias reales entre la situación del enunciador y la del destinatario (si se trata de textos imaginarios al menos deben ser verosímiles en cierto grado o en ciertos aspectos); o bien, la necesidad de identificar e incluir los aspectos indispensables para que el recado cumpla sus funciones. Si se fracasa en este cumplimiento, las consecuencias pueden llegar a ser muy lamentables. Estos textos son propios de diversos ámbitos, incluso el escolar, pero su incorporación al aula como objeto de enseñanza es muy propio para el análisis de la trasposición didáctica.

Dentro de la familia de textos con destinatario específico se justificaba la elección del recado en particular debido a que era el que generaba mayor número de actividades didácticas para su producción, seis en específico.

Pero las actividades didácticas que implican recados (con o sin escritura), en los materiales didácticos en cuestión, forman un corpus de 8 actividades: una introductoria (que no analizaré como caso sino que sólo presentaré y comentaré brevemente), seis de producción de textos y una en la que se presenta un recado ya escrito como modelo. Puede encontrarse un desglose de estas actividades en la tabla 1.

**Tabla 1**  
**Recados en primero de primaria**

ORDEN DE APARICIÓN Y TIPO DE ACTIVIDAD	UBICACIÓN	DENOMINACIÓN PROPIA	DENOMINACIÓN ORIGINAL
0 / Sin escritura	L15 M94	Plática sobre recados (actividad introductoria)	Sin denominación
1 / Escritura	L15 M94 F47a	Citatorio para padres	“El recado” (primera parte)
2 / Escritura	L15 M94 F47b	Recado para algún amigo	“El recado” (segunda parte)
3 / Sin escritura	L15 M94 A98a	Recado de mamá osa	“Un recado” (primera parte)
4 / Escritura	L15 M94 A98b	Recado para mamá	“Un recado” (segunda parte)
5 / Escritura	L38 M199 A218	Recado para la mamá cabra	“Recado para mamá”
6 / Escritura	L38 M199 F45	Recados para un buzón	“Buzón de recados”
7 / Escritura	L39 M201 A220	Mensaje de auxilio	“Mensaje de auxilio”

En adelante, puedo referirme a una actividad en particular de tres maneras:

- por el número que le corresponde según el orden de aparición
- por las claves de su ubicación
- según una denominación propia.

En la primera columna de la tabla, además de estipular el número de la actividad, también indico si se trata de una actividad de escritura o sin escritura. Aunque esta tesis se enfoca a

analizar actividades de producción de textos, me ha parecido pertinente hacer mención a otras dos actividades en las cuáles esto no sucede, pero que son importantes de considerar, porque se vinculan con la temática de los recados y pueden incidir en la comprensión de lo que es necesario escribir.

Una de estas actividades tiene el número cero, tratando de indicar que no es una actividad que se vaya a analizar de la misma forma que el resto, porque no hay ningún texto implicado que lo permita.

La otra actividad sin escritura es la tercera, que brinda un modelo de recado y que junto con la cuarta, que sí implica la producción textual, puede considerarse bien como una sola actividad didáctica, o bien como un par de actividades estrechamente vinculadas. Opté por el análisis separado para poder hacerlo con claridad, pues hay dos recados involucrados.

En la segunda columna menciono las referencias de la actividad según las lecciones y los materiales didácticos en que está presente y el número de página que le corresponde. Para ello, uso las siguientes abreviaturas:

A *Libro de actividades* (del alumno)

F *Fichero de actividades didácticas* (del profesor). La ‘F’ también puede indicar “ficha”.

L Lección

M *Libro para el maestro*.

a primera parte

b segunda parte

Las actividades que identifiqué con una primera y con una segunda parte son concebidas como una sola en los materiales didácticos (los cuáles no aluden a estas partes). Yo hago la división porque se centran en textos distintos y el análisis amalgamado, reitero, se prestaría a posibles enredos.

En la tercera y cuarta columnas planteo las denominaciones de cada actividad. En algunos casos he propuesto denominaciones alternativas a las que incluyen originalmente los materiales didácticos analizados para tratar de evitar confusiones.

Todas las actividades incluidas son reconocidas en dichos materiales como relativas a “recados”, con excepción de aquella que se refiere a un “mensaje de auxilio” (así se

menciona o simplemente como “mensaje”) pero que yo clasifico como una variedad de recado.

La actividad introductoria que he llamado *plática sobre recados* inicia una sesión en la que se van a escribir tres recados y a leer otro más. Las instrucciones para el profesor (M94) indican: “Comente con los niños qué es y para qué sirve un recado. Pregunte si alguien ha recibido o escrito uno”. La primera instrucción es ambigua, pues puede dar pie para que el maestro haga sus propias explicaciones sin haber solicitado otras, como acontece en la perspectiva de enseñanza tradicional; o bien, para que proceda a rescatar conocimientos previos de sus alumnos sobre el tema que se aborda para facilitar un aprendizaje significativo. La segunda instrucción sí remite claramente a rescatar las experiencias de los alumnos con los recados, lo cuál es positivo, pero desde una perspectiva de autor o destinatario, dejando de lado sus experiencias más probables como testigo de comunicaciones de otros (probablemente familiares) mediante recados. Esta misma instrucción tiene el riesgo, si se toma literalmente, de quedarse en una simple respuesta de “sí” o “no” por parte de los alumnos, lo cuál tampoco sería muy propicio para activar conocimientos previos en función de retroalimentarlos y de promover aprendizajes significativos.

Algunos primeros análisis son posibles a partir de la tabla 1:

- Puede advertirse que las actividades se concentran en dos momentos del año escolar, uno intermedio (lección 15, con 5 actividades) y otro final (penúltima y última lecciones, con 3 actividades).

Cuando toca el tema del “recado” hay que aprovechar el turno y bombardear al alumno con recados, aprovechando tal vez que se trata de textos breves. Una alternativa sería tener las experiencias con los recados distribuidas en más ocasiones.

- Se observa que el género del recado se asocia principalmente con la escritura.

Como es sabido, la organización de la asignatura de Español se basa en cuatro componentes. Todas las actividades en torno al tema de recados están adscritas en el programa al componente “Tiempo de escribir”, pero se ha visto que hay actividades que implican platicar (la *actividad introductoria* se centra en ello y otras actividades lo contemplan de alguna forma) y otra actividad se centra en la lectura de un modelo (*recado para mamá osa*). No se puede decir que estas cuestiones sean un problema de

incongruencia porque en la introducción del *libro para el maestro* se había aclarado que la división en componentes obedecía a “criterios prácticos” pero que “en cualquier tipo de comunicación, oral o escrita, siempre se combinan varios componentes” (M8). Las actividades mencionadas que no incluyen escribir pueden entenderse como introducción o como la primera parte de otra(s) actividad(es) que sí lo implica(n).

No obstante, siendo positivo que las actividades en torno a recados impliquen algo más que escribir, no deja de llamar la atención que todas se adscriban formalmente al componente formal de escritura. No hay ninguna lección cuya lectura matriz sea un recado (sabemos que casi todas son cuentos, otro tipo de textos parecen menos dignos); en ninguna parte de los “propósitos y contenidos” se incluye algo relativo al recado en ningún componente que no sea el de escritura. Esto manifiesta que se concibe que lo prioritario de la enseñanza del recado es escribirlo, más que leerlo, más que platicar y reflexionar acerca de él y de las situaciones en que ocurre, más que usar recados orales.

- Otra cuestión que puede advertirse es la destacada presencia de las madres asociada a la escritura del recado, acerca de los cual comentaré posteriormente al hacer el análisis de los participantes en los eventos analizados.

Hasta aquí lo relativo a la tabla anterior.

Pero en cuanto al tópico de los recados en el programa de primero de primaria cabe continuar con la revisión de los “propósitos y contenidos”<sup>80</sup> a los que se vinculan. Para ello incluyo la tabla 2 en la cuál pueden verse los contenidos ligados a los recados (transcritos fielmente en los cuadros sombreados) y compararse en los dos momentos del año escolar en que se abordan, según el apartado y el propósito que les corresponden.

En la última fila de la tabla aparecen los “propósitos” que se indican en las fichas que corresponden a los momentos del año escolar mencionados. Este fichero data de 1995 y queda la duda si la SEP retoma los propósitos ahí enunciados en su presentación de “propósitos y contenidos” en la versión 2002 del *libro para el maestro*; a mí me parece que no, que se trata de materiales yuxtapuestos con carencias de coordinación.

---

<sup>80</sup> En la versión 2002 del *libro para el maestro* se introduce cada bloque de contenidos en dos páginas con el título de “Propósitos y contenidos”, sin embargo, en los documentos básicos de la SEP (programa y materiales didácticos) no se explica que se entiende ni qué se señala como “propósito” o como “contenido” (algunos docentes me han comentado la confusión que esto les ocasiona); por lo tanto, la asignación a propósitos o contenidos en la tabla 2 es una interpretación mía de qué cosa parece pertenecer a qué rubro.

**Tabla 2**  
**Propósitos y contenidos didácticos relativos a los recados**

COMPONENTE DE ESCRITURA	LECCIÓN 15 Bloque 2 (M59, versión2002)	LECCIONES 38 y 39 Bloque 5 (M175, versión 2002)
Propósito: <i>Uso de la escritura con distintos propósitos</i> (Apartado: <b>Funciones, textos y características</b> )	Recado: informar	Recado: informar Mensaje: apelar
Propósito: <i>Conocimiento de las características de los textos</i> (Apartado: <b>Funciones, textos y características</b> )	Recado: destinatario, mensaje	Recado: fecha, destinatario, mensaje
Propósito: <i>Desarrollo de estrategias básicas</i> (Apartado: <b>Producción</b> )	Recado: elaboración con base en un modelo	Recado Mensaje de auxilio
	(F47) Que los alumnos descubran que el recado es una forma de comunicación y lo utilicen en las relaciones con sus compañeros y amigos.	(F45) Que los niños expresen sus afectos, opiniones y pensamientos a través de la escritura.

Se recordará que en esta investigación el texto de la actividad denominada como “mensaje de auxilio” se considerará como una variante del recado; pero desde la perspectiva de la SEP se trataría de un tipo de texto distinto al recado. No se trata aquí de un punto de vista correcto versus otro impropio, sino de dos posibilidades clasificatorias ambas posibles. Pero hay que distinguir entre el término “mensaje” empleado como tipo de texto y el mismo término utilizado para indicar una parte estructural del recado.

De acuerdo con la información de la tabla 2, en relación al *uso de la escritura con distintos propósitos*, el recado se asocia a la función de “informar” y se hace una distinción con el “mensaje” cuya función sería “apelar”. Se deja de lado la función expresiva para los recados a pesar de que la actividad de “buzón de recados” (F47) está claramente vinculada con ésta última función. Yo plantearía que el género de los recados no necesariamente se asocia a una única función, que hay recados que pueden desempeñar más de una función y que las funciones que pueden corresponder a los recados según el caso son la informativa, la apelativa, la expresiva y la fáctica.

Considerando las funciones que desempeña el recado, no puede decirse que haya alguna secuencia evolutiva entre las lecciones que tratan el género del recado en un momento medio del año escolar y las que lo tratan al final.

En cuanto al *conocimiento de las características de los textos*, se pasa de considerar dos elementos estructurales del recado (destinatario y mensaje) a considerar tres (la fecha, además de los anteriores). No se llega a incluir al signatario. Esto es una muestra de una visión curricular que opera atomizando los contenidos para irlos abordando en un proceso sumativo; un punto de vista poco congruente con la filosofía del lenguaje integral, con el enfoque comunicativo y con una perspectiva constructivista, quienes abogarían por conservar el objeto de conocimiento completo en una secuencia educativa.

Por otra parte, habiendo distinguido entre “recado” y “mensaje”, la SEP se olvida de éste último en el propósito de conocer las características de los textos.

En relación al *desarrollo de estrategias básicas*, el tránsito pudiera ser entre escribir un recado con la ayuda de un modelo (cuestión que se explicita) a hacerlo sin esa ayuda (en el supuesto de que la mención de “recado” a secas pueda interpretarse en este sentido). En el caso del “mensaje de auxilio” (aludido en el propósito anterior sólo como “mensaje”) no hay una secuencia, puesto que no hay un antecedente en el momento intermedio del año escolar, pero acaso pueda considerarse que se espera que se escriba sin un modelo al término del año escolar. Sin embargo, hay que reconocer que los planteamientos de este párrafo son una lectura posible de una enunciación poco clara.

Finalmente, dudo que pueda plantearse una secuencia evolutiva entre los objetivos de la F47 utilizada a mediados del año escolar y los objetivos de la F45 empleada a fin de año (su misma numeración es un indicio que apoya esta opinión); creo que puede considerarse simplemente que tales fichas tienen objetivos distintos a desarrollarse en momentos diferentes.

El programa de la asignatura en cuestión carece de lineamientos para la evaluación. En los materiales didácticos sólo en el *libro para el maestro* hay algo destinado para la actividad de evaluar, se trata de orientaciones mínimas para formar una “carpeta de evaluación” para cada alumno con “las mejores producciones escritas de los niños” (individuales y colectivas) y con observaciones del docente sobre el desempeño del niño en todos los

componentes del programa (M23). Cada 4 lecciones se introduce un recordatorio en dicho libro para “incorporar datos” a las carpetas de evaluación. Al término del libro se dice:

“Al finalizar el primer grado los niños habrán realizado importantes avances relacionados con:

- Los distintos usos y funciones de la escritura: la escritura permite expresar, informar, divertir, convencer.
- El recordatorio de la forma gráfica y el contenido de distintos tipos de texto. Los niños pueden reconocer por su forma gráfica: una receta de cocina, una carta, un recado, un poema rimado. Asimismo, pueden saber de qué habla cada uno de los tipos de texto” etc. (M205).

En lo anterior, los tipos de texto sólo se mencionan como ejemplos relativos al vago listado de logros esperados del año escolar, en los cuáles se amalgama aquello correspondiente al desarrollo de la lectura con lo pertinente para la escritura.

En suma, en la perspectiva oficial, la escritura tiene para la evaluación un rol destacado debido a su posibilidad de constituir un testimonio materializado de los avances de los alumnos; pero hay una gran vaguedad, casi pudiera decirse ausencia, respecto de los criterios que pudieran orientar la evaluación de la producción de textos (entre otras cosas). En este contexto, resulta difícil rescatar criterios para evaluar la producción de recados o de otros géneros textuales en particular.

#### **9.4 El análisis detallado de los casos**

Antes de llegar a un análisis conjunto de las actividades didácticas sobre el tema de los recados he debido realizar uno detallado de cada actividad en particular. Estos análisis de casos los expongo en el Anexo 4: Análisis e ilustraciones de actividades didácticas. Las actividades consideradas son las indicadas con los números del 1 al 7 en la tabla 1 de este capítulo. En cada caso incluyo la reproducción de las páginas que muestran la actividad en los materiales didácticos correspondientes.

Todos los análisis que hago de las actividades didácticas están organizados a partir de una lista de componentes de un evento comunicativo originada en el modelo “SPEAKING” de Hymes pero con algunas variaciones en cuanto al orden de presentación de los componentes y de los eventos distinguibles.

En los análisis de casos fui exponiendo los analizadores correspondientes a cada macrocomponente y haciendo cuando era necesario una separación en lo relativo al microevento de enseñanza o al microevento asociado. Esto se puede esquematizar así:

#### 1. Macrocomponente del modelo de Hymes

Analizador “x”

Analizador “y”

Microevento de enseñanza

Microevento asociado

Analizador “z”

##### 1.3.1 Texto

Como puede advertirse, uno de los analizadores<sup>81</sup> está tratado mediante una subdivisión en microeventos, en tanto que el otro analizador no lo está, porque aborda ambos microeventos en conjunto (aborda el macroevento). Otra variante es la del analizador “z” que se aplica al texto que se produce en la actividad didáctica, pero que no equivale a ninguno de sus microeventos, aunque se relacione con ambos.

Pero para el análisis conjunto, que presento en los siguientes dos apartados, preferí tratar primero todo lo relativo al microevento de enseñanza y luego lo pertinente para el microevento asociado. Pero algunas veces, dada la estrecha relación entre ambos, una vez analizado el primero de ellos ya no hubo que añadir para el segundo, no porque no tuviera el componente, sino porque se trataría de repetir lo que ya se había expuesto.

Pero esta organización no bastó para tener una exposición clara, fue necesario buscar la forma de priorizar algunos datos para presentarlos inicialmente a fin de hacer comprensible lo subsecuente. Uno de esos datos es la descripción de la actividad.

De manera similar, me pareció pertinente hacer un “primer acercamiento” al conjunto de actividades didácticas concernientes a los recados en el apartado anterior, para así contextualizar los análisis de los siguientes dos apartados.

---

<sup>81</sup> “x”, “y” así como “z” representan los posibles nombres de los analizadores.

## 9.5 El análisis de los microeventos de enseñanza

Este análisis lo hago considerando todo el corpus de actividades de la tabla 1, pero cuando me refiero a actividades de escritura me limito a las seis que corresponden a este rubro.

### 9.5.1 Género

El género de los eventos de enseñanza en cuestión es el de la clase escolar.

En los casos en que se sigan lo propuesto por el *libro para el maestro*, se trata de 3 sesiones que pueden considerarse como clases de una asignatura (“Español”) en las que se desarrollan varias actividades en torno al tema del género de los recados.

### 9.5.2 Elementos situacionales

Las clases se llevan a cabo en escuelas<sup>82</sup>, pero algunas de las actividades pudieran involucrar acciones extraescolares (entregar en casa un citatorio a los padres o un recado a mamá, escribir un recado a un compañero de clase para posteriormente depositarlo en el buzón del aula). Sin embargo, no hay instrucciones que remitan a que alguna de estas posibilidades ocurra efectivamente.

Aunque los recados son un género que tiene muchas posibilidades para ser utilizados fuera del contexto escolar, las actividades correspondientes los tienden a limitar a dicho contexto. Algunas de las actividades planteadas tendrían posibilidades para que implicaran una situación de enunciación prototípica de la escritura, pero no hay una preocupación por buscar que ello llegue a suceder.

Eventualmente, la mayoría de las actividades programadas para desarrollarse en el aula, pudieran ser adaptadas con facilidad para ser desarrolladas como tareas escolares (con la salvedad de la elaboración del citatorio). Pero su realización en el espacio físico de la casa u otro, no implica que dejen de inscribirse en un ámbito escolar (escenario psicológico).

Como ya se indicó, las actividades en torno a recados se concentran en dos momentos del año escolar: en una lección intermedia y en las dos últimas.

Es probable que el primer momento en que se propone escribir un recado esté determinado en gran parte por la idea de que un niño que inicia primero de primaria no tiene los elementos para elaborar un recado y por lo tanto debe realizar tareas más simples (incluso

---

<sup>82</sup> Puesto que las clases se desarrollan con materiales diseñados para todas las escuelas mexicanas, estas clases ocurrirían ahí. Pero hay casos en que esos materiales son relegados por algunos profesores o escuelas y tengo noticias de que en otro u otros países se han usado estos materiales.

tal vez menos comunicativas) que lo preparen para posteriormente abordar esta tarea más compleja.

En todo caso, la realización de estas actividades depende de los momentos preestablecidos por un currículum poco flexible, más que de la ocasión para que los textos que se escriben sean oportunos, o de las posibilidades de escribir de los alumnos de un grupo en particular. El valor del momento de presentar las actividades no reside en su oportunidad en alguna situación real, sino, en gran medida, en tener algún nexo con el eje articulador de las lecciones que es una lectura inicial (en adelante la llamaré “lectura matriz”); pero estos nexos son bastante artificiales y pudieran identificarse como “nexos de asociación libre”; así los personajes de la lectura matriz son involucrados con la escritura de recados y esto es un eslabón para introducir otros recados.

La escasez de ocasiones oportunas para la escritura de recados, que tiene la probabilidad de ser una ausencia total en algunas circunstancias, se conjuga con las pocas posibilidades de escribir para destinatarios reales, más allá de la revisión que pudieran hacer el profesor u otras personas sobre el cumplimiento adecuado de las tareas. En algunos casos las actividades no contemplan explícitamente acciones para que los recados lleguen a los destinatarios (padres de familia, algún amigo, mamá); en otros casos los destinatarios son fantásticos (mamá cabra, alguien que pueda auxiliar a Robinson Crusoe); la única salvedad a ésta ausencia es el buzón de recados pero no hay garantía de que su uso sea oportuno.

Lo descrito en los dos párrafos anteriores implica muchas posibilidades de que los alumnos se encuentren en un ambiente poco estimulante para escribir, puesto que la escritura carece de sentido.

En suma, una visión general de las situaciones que corresponden a las actividades de escritura de recados, apunta a que tales situaciones resultan propicias para la escritura descontextualizada, con una lectura limitada a la eventual acción por parte del maestro (destinatario no indicado pero real) y alejada de la vida cotidiana; se trata de cuestiones que suelen caracterizar la educación formal (Ivanič y Moss, 2004:218 - 222) aunque las posibilidades para que esto ocurra pueden variar según el caso de las actividades en particular.

### **9.5.3 Participantes y normas de interacción e interpretación**

En la clase participan en interacciones cara a cara un maestro y sus alumnos. Puede ocurrir eventualmente que haya otros participantes, pero esto no está previsto en las actividades analizadas (si el citatorio para padres sirve como tal, los destinatarios pueden acudir a la escuela a una junta, pero su presencia no es para una clase). Tiene sentido indicar esto, porque en la actualidad hay propuestas didácticas que tratan de incorporar a los padres y a otras personas a algunas clases.

El principal rol del maestro es decidir lo que se hace, pero según la actividad en turno también puede dar información; promover el análisis, la plática sobre el tema o la escritura, brindar apoyo a los escritores y coleccionar testimonios de los avances de los niños en sus “carpetas de evaluación”. Dado el peso de las tradiciones escolares y la poca orientación para el uso evaluativo de las colecciones de estas carpetas, puede suponerse que muchos profesores asumirán otras vías para evaluar, calificar y supervisar el cumplimiento de lo ordenado a los niños. También es esperable que los docentes dediquen buena parte de sus esfuerzos a mantener el orden en la clase, según sus propias concepciones.

Los niños deben hacer siempre lo que al maestro le interesa y no tienen demasiadas oportunidades previstas de interacción entre ellos; aunque más allá de lo prescrito, es muy probable que las tengan en mayor o menor medida, según el grupo al que estén integrados y el profesor que esté a cargo del mismo. Aunque en la educación formal los procesos de escritura suelen ser competitivos (Ivanič y Moss, 2004: 218-222), el modelo curricular no promueve esta actitud, lo cuál no excluye que algunos mentores lo puedan hacer de cuenta propia. Los alumnos también reciben órdenes escritas de los libros de texto, reiterando lo que el maestro indica oralmente. Por otra parte, los niños son una masa uniforme en el discurso del diseño de las actividades didácticas para la producción de recados, no hay orientaciones para el manejo de la heterogeneidad en el grupo.

En las actividades analizadas, el maestro es el líder que indica a los alumnos lo que hay que hacer, cuándo hacerlo, mediante que pasos y con qué portadores; pero sólo en dos casos (citatorio y buzón) indica con qué propósitos (acaso porque sólo en esas actividades los propósitos reales son viables).

La única decisión de escribir que los niños pueden tener, es la de elaborar algún o algunos recados para un buzón (promovido por el maestro al término del año escolar).

En una actividad (F47b) el maestro informa que los recados son breves, para destinatarios con familiaridad y que comunican cuestiones próximas en el tiempo. En otra actividad (recado de mamá osa) el maestro promueve un análisis de la estructura del recado: destinatario, mensaje y emisor; aunque los propósitos oficiales sólo plantean destinatario y mensaje en ese momento y añaden fecha posteriormente.

El contenido de lo que se escribe es impuesto a los niños en tres actividades; en dos actividades ellos lo deciden pero en situaciones impuestas y probablemente inoportunas (escribir un recado a un amigo, o a mamá, cuando lo indica el programa); en el caso del buzón, los niños lo deciden sin ninguna limitante (los recados pueden ser anónimos).

En contraste, respecto de la forma de escribir sus recados (con qué palabras y con qué sintaxis), los alumnos tienen más libertad y menos orientación porque no reciben instrucciones en 4 casos; negocian con el maestro en otro caso (citeratorio) y se apegan a un formato que hay que completar en otro más (recado para mamá).

Todas las escrituras de los recados son individuales, salvo el citeratorio, en cuyo caso los niños dictan al maestro y cabe suponer que tendrán interacción entre ellos.

En algunas actividades se promueve la interacción entre pares mediante la escritura (recado para algún amigo, buzón de recados) cuestión que no es muy común fuera de la escuela cuando las personas conviven cotidianamente cara a cara. El maestro también puede recibir recados en el buzón. Se explica a los niños que los recados son para destinatarios con familiaridad y los recados propuestos son para padres o para amigos, aunque un modelo de recado es para una vendedora de pan y lo que se denomina “mensaje” es para un destinatario desconocido.

La autoridad del maestro parece extenderse también, en alguna medida menor, a los padres de familia, a los cuáles puede convocar cuando él decida (citeratorio).

Pero esa autoridad tiene mucho de apariencia, porque las acciones del maestro constituyen un quehacer técnico que está determinado, en mayor o menor medida, por lo “sugerido” por los materiales curriculares (usando su terminología). Qué tanto responden los docentes a estas determinaciones depende de los casos y circunstancias particulares, pero el diseño del currículum presupone un profesor con poca iniciativa. Ésta se reduce más bien a complementar u operacionalizar las prescripciones de dichos materiales.

Así como los docentes reciben “sugerencias” de acción que más bien son órdenes con algunas posibilidades de adaptación, con los niños también pueden emplearse palabras y procedimientos suaves para inducirlos a las actividades (ejemplo F47), pero que es necesario reconocer como indicaciones con pocas alternativas de escape, es decir, lo que el maestro “invita” (M94) o “propone” (M199) hacer requiere ser interpretado como obligatorio.

En este modelo, entonces, quienes prescriben lo que deben hacer los niños son los materiales didácticos, sus autores y promotores. Pero por supuesto, la existencia de este modelo no quiere decir que pueda imponerse tal cuál, no cabe duda de que tanto maestros como alumnos se apartarán de lo previsto (en mayor o menor grado). Ningún currículum “real” puede limitarse a lo previsto en un currículum oficial. La simple existencia de incongruencias en el seno de los materiales curriculares (cómo por ejemplo qué elementos estructurales del recado trabajar) reclama del maestro, cuando las logre advertir, tomar al menos algunas decisiones.

#### **9.5.4 Propósitos y funciones**

Hay una intención educativa en las actividades que se desarrollan.

Pero estos propósitos son impuestos, no autogenerados. En la mayoría de las actividades, como se ha dicho, ni siquiera son comunicados a los niños.

Tanto la impostura de propósitos particulares, como la intención educativa general de las actividades, son características típicas de la educación formal según Ivanič y Moss, mismos autores que también asocian con esta educación a las normas estandarizadas como criterios de éxito y contrastan todo esto con la escritura que ocurre en las comunidades, que no tiene una intención educativa y cuyo criterio de éxito es si alcanza sus propósitos, tanto impuestos como autogenerados (2004, 218-222).

En los casos que analizo, dicho tipo de normas sólo aparecen vagamente al final del *libro para el maestro* en cuanto a los logros generales que se esperan en primero de primaria sobre la asignatura de español; no obstante, es probable que el maestro y otras instancias educativas generen las normas que esperan para la escritura de sus alumnos y las manejen como criterios de éxito.

En algunos casos, si los escritos llegan a tener destinatarios reales y corresponden a necesidades auténticas de comunicación, los propósitos pueden corresponder con una

orientación para el aprendiz, en la cuál, según se ha dicho, el alumno participa en la elaboración de productos socialmente valorados (más allá del contexto escolar). Las actividades que pueden llegar a desarrollar esta orientación son la del citatorio y la del buzón; sería muy improbable que el “recado para algún amigo” y el “recado para mamá” pudieran inscribirse en esta perspectiva por razones del portador que utilizan (el propio libro de actividades) y lo arbitrario de la ocasión para escribir (difícilmente oportuna).

Las actividades de escritura de recados que tienen propósitos con orientación para el alumno (en las cuáles se escribe solamente para aprender a escribir) seguramente son dos: cuando se produce el mensaje para mamá cabra y el de auxilio (de Robinson); pero es muy probable que sean cuatro y puede llegar a suceder que sean todas (seis).

Orientar las actividades que admiten ser perfiladas en un sentido u otro depende en gran medida de la visión del docente, aunque en algunas actividades los obstáculos para lograr una orientación para el aprendiz son mayores.

Ya he mencionado que el diseño de las actividades a veces descuida y otras impide que los recados puedan cumplir esa función propia de la escritura y harto pertinente para los recados que es la comunicación a través del tiempo y el espacio.

Por otra parte, el programa vincula la escritura de recados solamente a la función informativa; pero en las actividades con recados reconocidos como tales, pueden reconocerse nexos con las funciones apelativa, expresiva y fática; además, en el “mensaje” que yo clasifico como recado se establece el vínculo con la función apelativa. Pero dado que éste vínculo entre escritura y función puede ser muy endeble, el descubrimiento de las funciones de los recados no parece prioritario. Seguramente muchos de los niños de primero de primaria conocen alguna o varias de ellas, pero su aprendizaje sobre los recados podría ser más significativo si tales funciones se implicaran realmente en las actividades didácticas en cuestión. Pero no debe de olvidarse que también puede haber niños de ese grado que desconozcan dichas funciones y poco avanzarán en su aprendizaje si la escuela antepone las formas a las funciones. Teóricamente, éstas deben anteceder a aquellas en el desarrollo del lenguaje.

Finalmente, si bien es cuestionable el vínculo de la producción de recados en las actividades abordadas con el cumplimiento de las funciones que deberían corresponderles, hay otras funciones que los recados pueden tener en el contexto escolar, como las de

mantener ocupado al niño (para que su actividad autónoma no resulte un problema), contribuir a su socialización en dicho contexto, servir de testimonio del cumplimiento de una tarea y del desarrollo del niño. Pero en estos casos, la escritura de recados no es indispensable, muchas otras actividades, incluso ajenas a la escritura, pueden cumplir esas funciones.

### **9.5.5 Secuencia de actos**

Los actos de las distintas secuencias son variados, pero todas empiezan con la iniciativa del profesor y salvo en un caso, en todas ellas se concluye cuando la escritura se ha realizado. Por lo tanto, queda fuera del esquema previsto el que la escritura se haga llegar a sus destinatarios (excepto en la actividad del buzón). Desde luego, algunos profesores podrán incluir la entrega de lo escrito a destinatarios en algunas ocasiones (no lo pueden hacer con destinatarios fantásticos), pero este acto no está indicado en la planeación de las actividades. Pero otros profesores (a veces dependiendo de la actividad de que se trate) omitirán lo relativo a hacer llegar los mensajes a los destinatarios. Esta omisión es preocupante porque implica que al no haber lectores fuera del contexto de la producción de los textos, entonces la situación de enunciación prototípica de la escritura queda ausente en la enseñanza de las actividades en torno a los recados.

Sin embargo, aunque los mensajes no lleguen a los destinatarios indicados en el propio recado, cabe suponer que en muchos casos tendrán como destinatarios efectivos a los docentes (o algunas otras figuras de autoridad, como los padres), los cuáles habrán de verificar que han sido escritos y si lo han sido adecuadamente (según las expectativas de ellos). La respuesta que recibe el alumno no proviene entonces del destinatario declarado, sino del profesor; pero no es una respuesta sobre el contenido del mensaje.

### **9.5.6 Formas y contenidos**

Puesto que se descuida que los mensajes lleguen a los destinatarios, puede afirmarse que entonces los contenidos no son demasiado importantes, más bien representan un pretexto para ejercitar las formas.

Así, da igual que los contenidos sean reales, realistas o fantásticos. La variedad de opciones que se ofrecen en los diseños didácticos y las diversas interpretaciones de los mismos tal vez contribuyan en la lucha contra la monotonía.

Tres de los recados presentados (recado de mamá osa, recado para mamá, recado para la mamá cabra) son un aviso de que alguien fue a algún lado y algo más.

En alguna ocasión (F47) se indica a los niños que los recados son breves. Cuando hay que escribir en formatos las líneas para escribir de éstos pueden sugerir la extensión de lo que se escribe (recado para mamá, mensaje de auxilio), o incluso la extensión y ubicación de esas líneas puede orientar qué parte del recado hay que escribir y dónde hacerlo (recado para la mamá cabra), esto si hay conocimientos previos que permitan identificar estas orientaciones.

### **9.5.7 Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura**

Primer año de primaria es el grado escolar en que se espera que los niños aprendan la escritura convencional, aunque pocas veces hay conciencia de las posibilidades infantiles con escrituras no convencionales propias de su desarrollo y de las potencialidades didácticas de tomarlas en cuenta. Los materiales para el profesor no consideran explícitamente esta cuestión. Por lo tanto, tampoco hay alguna orientación para el manejo de estas escrituras en la producción de recados.

La expectativa parece ser que el niño escriba siempre convencionalmente, primero copiando y luego por su propia cuenta, perfeccionando sus posibilidades en este proceso. El *libro para el maestro* (p.13) nos informa que las primeras lecciones ofrecen modelos para que el niño escriba copiando y que “a medida que el niño avance, podrá escribir mensajes a sus compañeros y plasmarlos en tarjetas postales, recados” etc. Entonces, no es de extrañar que el primer recado que se produce sea a mediados del año escolar y se haga copiando (citorio). Pero en las siguientes escrituras de recados, incluso en la misma sesión, ya no hay modelos de copia.

El procedimiento para escribir el primer recado también implica el dictado, pero son los niños quines deben dictar al maestro para luego copiar lo que éste anotó en el pizarrón. Se trata de un procedimiento didáctico con fundamentos teóricos y de investigación (Teberosky, 1984: 9-12). Pero ni este tipo de dictado ni otro vuelven a utilizarse en la producción de los demás recados.

La escritura puede coexistir con las imágenes; cuando los contenidos son fantásticos, los portadores de los recados se representan con ilustraciones de personajes implicados (osos, cabritas, Robinson), pero los niños no participan en el proceso de ilustración.

Cinco de los portadores de la escritura son típicamente escolares, más propios para ejercicios de aprendizaje que para recados: tres recados se escriben en un libro de texto, otro en un cuaderno escolar y otros dos. El otro portador no está especificado, pero cabe deducir que tendría que ser un papel independiente, puesto que debe ser envuelto en un sobre de fabricación escolar. En una actividad también se usa el pizarrón como portador provisional del cuál copiarán los niños el escrito.

La inscripción de algunos recados en un libro de texto es un elemento para interpretar que el tono o clave de la escritura corresponde a algo “de a mentiritas”.

Los medios para la escritura no están especificados, pero han de ser adecuados para los portadores.

### **9.5.8 Secuencia de eventos**

El objetivo de analizar todas las actividades didácticas pertenecientes a un género textual es el de poder identificar una secuencia didáctica en dichas actividades, en caso de que existiera; pero el resultado de la pesquisa es que esta secuencia no existe.

Una secuencia didáctica implica entre otras cosas, identificar un inicio, un desarrollo y un fin en un proceso de enseñanza y aprendizaje; así como poseer objetivos concretos, expectativas del enseñante respecto de las actuaciones del alumno, evaluación; entre otras cosas (Coll, 1983), por ejemplo, una articulación sistemática de los elementos de la enseñanza (Dolz, Rosat y Schnewly, 1989).

Dichos elementos constitutivos de una secuencia didáctica no están en el conjunto de actividades en torno al recado. Los únicos planteamientos sobre una evolución en el planteamiento de las actividades se reducen a los comentados en torno a la tabla 2 y al paso intempestivo, comentado en el apartado anterior, de la escritura con modelos de copia a la escritura sin ellos.

## **9.6 El análisis de los microeventos asociados**

### **9.6.1 Género**

El género que se trabaja en esta serie de actividades didácticas es el recado. La situación propia de cada recado constituye un microevento asociado al microevento de enseñanza y sirve como punto de partida para analizar los componentes comunicativos, los cuáles tienen mucho en común en la perspectiva de cada microevento.

## 9.6.2 Elementos situacionales

Las situaciones de escritura pueden ser reales, realistas o fantásticas, pero también artificiales, entre las cuales algunas resultan absurdas o descontextualizadas. Algunas de estas clasificaciones no son excluyentes y sólo son una aproximación a casos cuyas particularidades son complejas.

En la mayoría de los casos, los niños no escriben a partir de sus necesidades individuales, sino para ayudar a otros:

- Al maestro, que necesita llamar a los padres de familia a firmar calificaciones (situación que puede ser real o realista).
- A unas cabritas, que necesitan avisar a su mamá que irán a la biblioteca saliendo de la escuela (situación realista con elementos fantásticos).
- A un señor, que naufragó y necesita que lo rescaten en una isla solitaria<sup>83</sup> (situación absurda y/o fantástica).

Aunque tal vez se estén promoviendo valores de solidaridad en estas situaciones, desconozco cuál pudiera ser el grado de motivación del niño para situarse en la fantasía con el fin de ayudar a las cabritas o al náufrago; en contraste, supongo que su involucramiento para ayudar al profesor puede variar según diversas circunstancias, como por ejemplo sus propias calificaciones.

En un caso (buzón) la ocasión de escribir debe responder a que los niños tengan algo que decir a sus compañeros o a su profesor (situación posiblemente real). La situación es muy sui generis, pues implica comunicarse por escrito con personas con las que se está en contacto directamente, lo cual solo es justificable en ciertas circunstancias. Difícilmente se puede decir que esta situación sea muy representativa de eventos extraescolares, pero pudiera llegar a tener interés en el contexto escolar. Si los niños tienen “algo que decir” (F45) en los últimos días de clases (cuando se planifica la actividad), el evento será la excepción del conjunto de recados en el sentido de ligarse a necesidades del escritor<sup>84</sup>. Si no ocurre, será algo artificial, como en los siguientes casos, en los cuales no se entiende la razón de escribir:

---

<sup>83</sup> Dadas las contradicciones de las instrucciones, esta es una posibilidad, indicada en el libro de texto, que resulta absurda; la otra posibilidad, indicada por el maestro, es que la escritura en esta actividad sea imaginándose lo que Robinson pudo haber escrito.

<sup>84</sup> Si fuera creíble que los niños usaran un modelo para escribir recados (actividad 4), escribir el modelo de recado sería otra excepción.

- Elaborar un recado para un amigo, nada más porque al maestro se le ocurrió, pero sin ningún otro motivo (situación descontextualizada).
- Hacer un recado para mamá, estando en clases, para avisarle dónde se está (tal vez se trate de una madre despistada que no se ha enterado de la asistencia de su hijo a la escuela) y a qué hora regresará (que será entonces cuando se le podrá entregar el recado).

Finalmente el niño lee en una actividad un recado correspondiente a la situación de que mamá osa necesita que le dejen el pan en su ausencia (situación realista con elementos fantásticos).

La formulación de los recados ocurre la mayoría de las veces en un “ámbito familiar y de amistades”. Las excepciones son el “citeratorio”, que se inscribe en un “ámbito laboral”, dado que es el docente quién convoca en el contexto de sus labores profesionales; además del “mensaje de auxilio”, que no corresponde a ningún ámbito previsto en la literatura que he consultado. En esta distribución puede reconocerse que hay alguna variedad de ámbitos, pero con énfasis en uno en el cual los recados son muy usuales y que además es un ámbito que seguramente viven los alumnos. El problema es que cuando se analizan las limitaciones de estas actividades didácticas, se encuentra que los recados pueden ser en muchos casos solamente ejercicios que no trascienden el ámbito escolar.

Algunas veces, la escritura de los recados se liga a la lectura matriz porque en ella intervienen personajes de tal lectura, pero pueden advertirse posibles incongruencias con las situaciones originales:

- Mamá osa tal vez insiste en dejar su casa sin seguridad (recado de mamá osa), a pesar de la intrusión en su hogar de una niña abusiva (Ricitos de Oro en la lectura matriz).
- Las cabritas ven muy fácil avisar a mamá, mediante un recado escrito por un desconocido, que irán a la biblioteca (recado para la mamá cabra), olvidando la situación de acoso por parte del lobo (lectura matriz).
- Robinson tiene quién le ayude a escribir (mensaje de auxilio), pero vive completamente solo en una isla durante muchos años (lectura matriz).

La elaboración de algunos recados puede ser muy oportuna y relevante, o no, dependiendo de si coinciden con situaciones reales:

- el citatorio, si coincide con la necesidad de convocar a los padres;
- el buzón, si coincide con que los niños tengan algo que decir, mejor aún si se justifica escribir eso en vez de comunicarlo oralmente.

La elaboración de otros tiene muy poca probabilidad de ser oportuna y relevante (recado para algún amigo, recado para mamá).

Algunas situaciones fantásticas suscitan dudas como las siguientes respecto de su oportunidad:

- ¿Realmente hay las condiciones para que le dejen el pan a la familia de los osos sin arriesgar ni esa mercancía ni la seguridad de la casa?
- ¿No será contraproducente tratar de tranquilizar a mamá cabra con un recado escrito por un desconocido?

En contraste, parece muy oportuno que Robinson solicite auxilio por cualquier medio a su alcance, a pesar de las pocas probabilidades de que alguien apropiado reciba el mensaje. Pero este “mensaje de auxilio” tiene otra dificultad en el caso de que el niño se sitúe como ayudante de Robinson: ¿cómo lograr esto con la diferencia de tiempos y lugares de uno y otro? Seguramente que no reparar en los detalles de la situación o hacerlo pero resolviendo los problemas con cualquier fantasía es posible, la duda es que tantas posibilidades de aprendizaje de la comunicación propicia.

Casi todos los recados en cuestión parecerían implicar, por lo menos a nivel hipotético, una situación de enunciación prototípica, en la cual el escrito tiene sentido de serlo porque permite que el mensaje se lea en la ausencia del emisor (los padres en ausencia del maestro, la vendedora cuando no está la cliente, la madre cabra sin la presencia de sus hijas, el socorrista sin el que demanda socorro y eventualmente, el compañero que recibe correspondencia en el salón pero que puede leerla fuera del mismo). Sin embargo, en la realidad de estas actividades sucede, o puede suceder que, no incluyendo acciones en las cuales el mensaje llegue a los destinatarios, la vivencia de dicha situación se frustre. Un recado que no parece considerar dicha situación de enunciación es el “recado para mamá”, a menos que se crea que los niños pueden usarlo en otras ocasiones como modelo para escribir otros recados.

Resumiendo, en este corpus de actividades con recados las situaciones que originan la acción de escribir tienen diversos grados de precisión, muchas veces dejan cosas que

imaginar, de aquí que resulte tan difícil clasificarlas con claridad. El problema es que en una comunicación adecuada hay que evaluar la situación y, si ésta está desdibujada, las posibilidades de enfrentar retos propios para el aprendizaje disminuyen. Dos de las situaciones descritas (la del citatorio y la del buzón) tienen la posibilidad de convertirse en situaciones auténticas de comunicación (por lo tanto, sin indefiniciones) y en verdaderas situaciones de aprendizaje, pero ello dependerá de la sagacidad del docente. La utilidad del resto de las actividades para el aprendizaje es dudosa, no tanto porque sean irreales, sino por su escasa garantía de que deriven en situaciones representativas de la escritura de recados en el mundo extraescolar.

### **9.6.3 Participantes y normas de interacción e interpretación**

Salvo uno, los recados que se proponen tienen un destinatario preciso. Los padres o la madre son los destinatarios más frecuentes (en 3 actividades), luego los amigos o compañeros (2 actividades) también una vendedora (una actividad) y existe la posibilidad de que en el buzón se dirijan mensajes al profesor. Visto así, se trata de destinatarios muy comunes en los recados usuales en nuestra sociedad.

En el “mensaje de auxilio” el destinatario no es preciso, pero así debe de ser según las circunstancias.

Desafortunadamente, salvo en el caso del buzón, no hay garantía de que los destinatarios supuestos reciban sus mensajes. En el caso del citatorio es muy probable que sí, pero depende de que realmente se necesite convocar a los padres cuando se escribe. En las ocasiones en que los destinatarios son fantásticos, es claro que no podrán recibir los mensajes en la realidad, sin embargo el diseño de las actividades tampoco prevé que tales destinatarios sean personificados y reciban así sus mensajes y reaccionen ante ellos.

En contraste, siempre que se propone escribir en estas actividades, necesariamente hay un emisor, aunque se descuida (contrariamente a lo que suele ocurrir en las convenciones sociales sobre los recados) que este emisor firme todos sus mensajes (porque el programa no contempla esta parte del recado o, en el caso del buzón, porque se consideran apropiados los mensajes anónimos).

Al escribir, en algunas ocasiones el niño actúa desde sus identidades propias (como alumno, como hijo, como amigo o compañero) y en otras asume identidades supuestas (como ayudante de seres fantásticos que necesitan escribir).

Pero no siempre que el niño escribe es el emisor, responsable de los recados; otras veces sólo es un emisario que escribe en nombre de otro: situaciones como ésta, en que alguien es el responsable del mensaje pero otra persona lo anota o incluso lo redacta, son usuales en nuestra sociedad, aunque no en cualquier circunstancia. Con base a esto puedo comentar:

- En una de estas actividades, en las cuales el niño no es propiamente el emisor, se trata de que el maestro cita a los padres, pero el alumno interviene en la redacción y en la materialización del texto correspondiente; la situación se justifica como una buena oportunidad de aprendizaje. En este caso, se trata de una escritura colectiva, lograda cooperativamente.
- En otras actividades, el alumno escribe en calidad de ayudante de las cabritas o de Robinson, pero se trata de situaciones forzadas, porque es difícil entender cómo es que seis cabritas que van a la escuela y a la biblioteca requieren ayuda para escribir, o cómo es que Robinson puede ser ayudado en una isla solitaria (o, si se sabe más de esta clásica historia de lo que plantean los materiales didácticos en cuestión, cómo es que este náufrago que podía escribir un diario necesita ayuda para escribir un mensaje de auxilio). En estos casos, la cooperación para escribir sólo es imaginaria, la escritura es individual en la realidad.

Entonces, pareciera desde cierto ángulo que la concepción dominante de la escritura corresponde a un acto individual, a pesar de planteamientos de escritura cooperativa imaginaria que en la realidad corresponden a responsabilidades individuales. Sin embargo, también en la realidad, estas responsabilidades pudieran admitir la ayuda del maestro o de compañeros.

Una emisora más en el corpus de actividades es mamá osa (otra presencia materna), pero su recado no es producido en clase sino sólo expuesto en un libro de texto.

Las relaciones entre participantes, como ocurre en nuestra sociedad, son asimétricas o simétricas, según el caso; me parece adecuado que se propongan ambos tipos de relaciones para el trabajo escolar porque esto es congruente con la búsqueda de presentar diversas situaciones que incidan e la adecuación de los mensajes, esto en un programa con un enfoque comunicativo.

Las relaciones asimétricas son entre hijos y sus madres, maestro y padres de sus alumnos, alumnos y maestro, cliente y proveedora, náufrago y socorrista (cinco actividades). Las relaciones simétricas son entre compañeros o amigos (dos actividades).

Pero no basta que las relaciones entre participantes se identifiquen como simétricas o asimétricas, porque este calificativo no determina todas las particularidades de una comunicación adecuada. Los siguientes casos muestran posibles dificultades en la adecuación de lo planteado en las actividades implicadas:

- Una situación asimétrica puede tener distintas convenciones según el grupo social. En algunos contextos culturales, para una relación madre – hijas o hijos no siempre es permisible que los pequeños avisen donde están, pues requieren permiso para ir a lugares no previstos. El recado para la mamá cabra puede ser problemático en este sentido.
- En una situación simétrica también hay límites de lo que se puede decir y cómo decirlo. La actividad del buzón puede ser propicia para reflexionar al respecto si el docente puede manejarla en este sentido. Pero también puede ser una actividad en que el posible anonimato propicie ofensas y convierta lo simétrico en asimétrico (el anonimato da poder).

En el corpus analizado se puede notar casos en que se requiere mayor o menor formalidad. Un mensaje del maestro a los padres parece requerir mayor formalidad que uno de las hijas a la madre o que uno entre compañeros.

#### **9.6.4 Propósitos y funciones**

Me parece que lo relativo a este rubro ya ha quedado expuesto junto con los elementos situacionales y en el apartado 9.5.4.

#### **9.6.5 Secuencia de actos**

He identificado como “actos principales” de los eventos de producción de textos a los siguientes:

- La elaboración de los textos
- La preparación del portador
- El uso de los textos

Pensando en una secuencia, los dos primeros pueden ocurrir simultánea o desfasadamente, el último es posterior a los otros.

Pero en casi todas las actividades del corpus analizado (salvo en el caso del buzón), no hay aspectos explícitos de la programación que orienten para que lo escrito llegue a los destinatarios. Es así que tales actividades tienen en mayor o menor medida el riesgo de ser incompletas: actividades comunicativas truncadas en su fin.

El aprendizaje de la comunicación se ve limitado porque se ve privado de una retroalimentación importante que es la respuesta de los destinatarios.

#### **9.6.6 Formas y contenidos y 9.6.7 Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura**

Considero que lo relativo a estos rubros ya ha quedado expuesto en los apartados 9.5.6 y 9.5.7.

## **10. ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DEL TOTAL DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL**

En el capítulo anterior y sus anexos he desarrollado el análisis detallado, basado en la adaptación del modelo *SPEAKING* de Hymes, de cada una de las actividades didácticas en torno a la escritura de recados y he presentado una visión conjunta de ese corpus.

Como en una tesis es imposible hacer este tipo de abordaje detallado para las 72 actividades del universo, y como no he encontrado una manera satisfactoria de establecer una muestra del mismo, en este capítulo voy a proceder a realizar una serie de análisis sólo de algunos aspectos relevantes con el total de las actividades didácticas de producción textual, en los cuales se manejan frecuencias y porcentajes.

Estos aspectos son: la diversidad de textos que se propone escribir, los ámbitos de uso a los cuales corresponden fuera de la escuela, la consideración de la situación de enunciación prototípica en las actividades didácticas, la distribución de éstas en el calendario escolar, la participación de diversos sujetos para producir textos, las funciones que se identifican oficialmente en estos, así como los códigos, procedimientos, portadores, medios y para la escritura en dichas actividades didácticas.

También presento una tipología de actividades; se trata de una aportación a la didáctica de la escritura, considerando que categorías previas de actividades en un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, que había propuesto Littlewood (1996), estaban pensadas desde la óptica de la enseñanza oral de segundas lenguas, y resultaron poco productivas para esta investigación sobre la enseñanza de la escritura en la lengua materna.

Este capítulo aporta también una clasificación de textos en función de sus relaciones de pertenencia con la escuela, lo cual parece que resulta productivo para el análisis de la trasposición didáctica.

Con este capítulo es posible avanzar significativamente en la respuesta a la principal pregunta de esta investigación: ¿cuáles son las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?

## 10.1 Diversidad de textos

Una de las preocupaciones de un enfoque comunicativo es abordar la enseñanza de múltiples tipos de texto. Este objetivo se cumple en las actividades de producción de textos en primero de primaria propuestas por la SEP, en las cuales se abordan 25 variedades de textos, mismos que presento con sus frecuencias en la tabla 1.

**Tabla 1**  
**Lista de actividades según el texto que producen**

Cuento y Relato	17
Cartel (incluye consejos y anuncios)	8
Descripción (una sirve de adivinanza; además hay descripción en artículos informativos)	6
Recado	6
Carta	5
Artículo Informativo	4
Anuncio (además hay uno en cartel)	3
Instrucciones	3
Canción	2
Consejos (además hay 2 en cartel)	2
Historieta	2
Noticias	2
Calendario	1
Chiste	1
Credencial	1
Definición	1
Entrevista	1
Explicación (respondiendo pregunta; además hay explicación en artículo informativo)	1
Formato de datos (funciona como cuestionario de lectura)	1
Informe	1
Invitación	1
Menú	1
Tarjeta de felicitación	1
Tarjeta Postal	1
<i>Total</i>	<i>72</i>

Denominar al texto al que corresponde un escrito tiene la dificultad de que en muchas ocasiones hay diversas palabras que son pertinentes por diversas razones<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> Ya hablé de esta problemática en el capítulo 6.6.

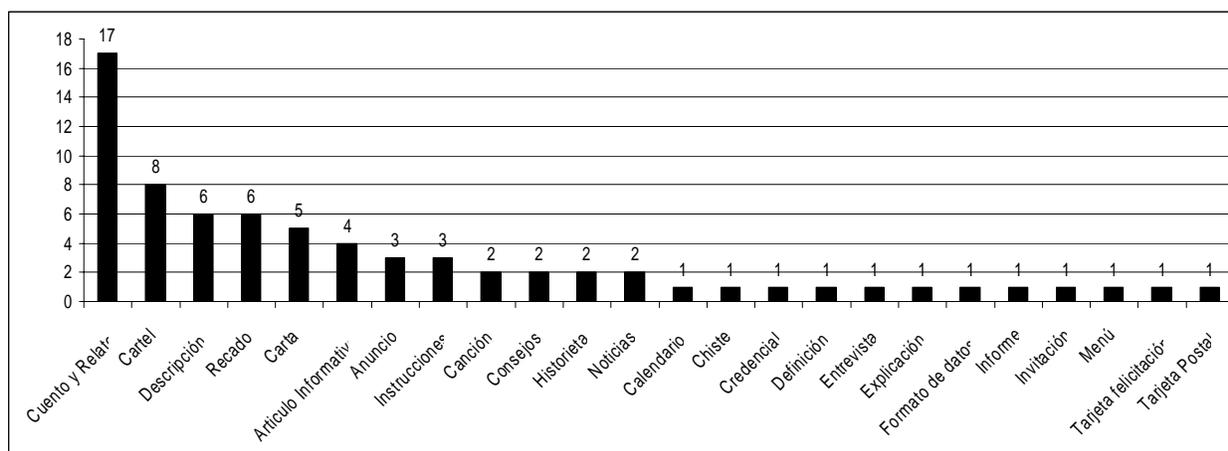
Pero, volviendo al tema de la variedad textual, una cosa es decir que un enfoque comunicativo debe atender una diversidad de textos y otra establecer cuáles y en qué proporción. No creo que exista una forma sencilla de determinar lo idóneo en este aspecto, pero tampoco es aceptable considerar que cualquier variedad de textos y cualquier proporción de ellos son apropiadas para la enseñanza inicial de la escritura en la lengua materna o para cualquier otro contexto de enseñanza.

En los materiales didácticos analizados podemos advertir que la valoración de los distintas variedades de textos para su enseñanza es muy diferente considerando que:

- Una sola variedad de texto (el cuento y/o relato) es el objetivo de 17 actividades que representan la cuarta parte (24%) del total,
- 11 variedades de texto son producidos más de una vez, máximo 8 veces.
- 12 variedades de texto son producidos solamente en una ocasión.

La gráfica 1 permite apreciar los contrastes entre las frecuencias de producción de textos en la programación de la SEP para primero de primaria.

**Gráfica 1**  
**Frecuencias de actividades por texto**



A pesar de que estos datos sugieren un desequilibrio en torno a los distintos textos que se abordan en el año escolar y aunque resulta evidente que hay algunos pocos textos, particularmente el cuento, cuya producción se privilegia, parece prudente posponer un juicio al respecto teniendo en cuenta que los textos pueden ser agrupados de distintas

maneras y estas agrupaciones pueden permitir apreciaciones más confiables. Es por ello que analizaré la diversidad de textos teniendo en cuenta su ámbito de uso.

Pero antes de hacerlo, cabe comentar que el *texto libre*, "un texto que el niño escribe libremente, cuando tiene deseos de escribirlo, y según el tema que lo inspire" (Freinet, 1969: 48), un recurso de la pedagogía de Freinet que se retomó por otras propuestas de enseñanza, no tiene cabida en esta visión curricular<sup>86</sup>.

## 10.2 Ámbitos de uso

Hay múltiples formas, que responden a múltiples perspectivas y propósitos, de agrupar textos. Pero no solamente hay diversos agrupamientos sino también distintas maneras de nombrar y de fundamentar estos agrupamientos y los términos que se usan para designarlos. Así por ejemplo, Ciapuscio identifica la confusión terminológica en la que "frecuentemente se intercambian como equivalentes los términos *géneros discursivos*, *tipos textuales*, *clases de textos*, etc." (1994: 16, *cursivas de la autora*); Cassany, Luna y Sanz consideran que un tipo de texto es un modelo teórico cuyo concepto se opone a otras denominaciones de agrupaciones intuitivas tales como *clase* o *grupo de texto* o *ámbitos de uso* (1994: 334); en tanto que, en contraste, Jolibert arguye "motivos de eficacia pedagógica" para llamar *tipos de texto* "a los principales tipos de escritos sociales que existen en nuestra sociedad y que son accesibles a nuestros alumnos de educación básica" tales como cartas, carteles, registros de experiencias, novelas, etc. (1992: 40 y 77); en un punto intermedio Kaufman y Rodríguez plantean buscar "una clasificación sencilla y coherente" propia para el entorno escolar que supere "principios heterogéneos de clasificación", para lo cual proponen clasificar los textos considerando el cruce de 4 posibles tramas con 4 posibles funciones (1993:20 y 27).

Para agrupar los textos de mi corpus de investigación revisé las distintas tipologías textuales que retoma la obra de Ciapuscio<sup>87</sup>, la cual nos recuerda que "establecer una tipología textual" (en el sentido de única y completa<sup>88</sup>) "en caso de ser posible, sigue siendo

---

<sup>86</sup> Cabe tomar en cuenta que hay aspectos de la obra de Freinet que siguen teniendo reconocimiento a partir de visiones teóricas contemporáneas (Camps, 2003, 14).

<sup>87</sup> La mayoría de las obras originales que presentan estas tipología no solamente no han sido traducidas al castellano sino que actualmente son prácticamente imposibles de conseguir en México.

<sup>88</sup> "Una teoría de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles" decía Konstanz en 1972 (citado por Ciapuscio, 1994:15).

una tarea pendiente", que "los intentos de tipologización realizados son de naturaleza muy diferente", que actualmente "se admite en términos generales la imposibilidad de tipologías textuales basadas en un criterio de clasificación único", que a fin de cuentas "se cuenta con escasas descripciones de tipos de textos" a partir de la investigación empírica y que "la carencia en el ámbito hispánico es casi absoluta" (1994: 16 y 17).

Pero esta revisión de una obra de preocupación lingüística, me confirmó la necesidad planteada por Kaufman y Rodríguez de una *clasificación sencilla y coherente* para el ámbito educativo.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 335) identifican como "las mas difundidas y utilizadas" en el campo de la didáctica a las tipologías de Werlich<sup>89</sup> (reducible en una visión simplificadora a las categorías de descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción) y de Adam (con algunas categorías muy afines<sup>90</sup>). Pero ninguna de estas tipologías parece muy propia para agrupar productivamente a los textos que introducen a los niños a la escritura en primero de primaria en México, tales como una credencial, recado y menú. Ni siquiera la misma propuesta de Kaufman y Rodríguez parecía idónea para este propósito, a pesar de ser la versión más cercana a las necesidades didácticas de la enseñanza de la escritura en educación primaria. Por otra parte, la propuesta de Jolibert equivale a identificar las denominaciones textuales con tipos de texto, lo cual no me sirve para agrupar las 25 denominaciones de textos que se propone producir en los materiales didácticos que analizo. Ante este panorama, he encontrado el recurrir a una categorización de los ámbitos de uso propios de los textos, como una alternativa práctica y productiva para analizar la variedad textual en el corpus que me ocupa. Dicha categorización es la que presentan Cassany, Luna y Sanz, quienes indican que "cada ámbito viene determinado por unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos. Los textos de cada ámbito conservan las características generales de su campo de actuación: nivel de formalidad, grado de especialización, etc." (1994: 333)

---

<sup>89</sup> "La tipología de Werlich se inscribe en una concepción gramático - textual propia de los años 70 ... y vincula estructuraciones textuales con actividades cognitivas" (Ciapuscio, 1994: 98).

<sup>90</sup> Adam, en trabajos de los años 80 y 90 propone una tipología "basada en los aportes de la retórica y narratología, que podría considerarse complementaria a la de Werlich" (Ciapuscio, 1994: 98).

Para esbozar esta clasificación de textos estos autores proponen los siguientes ámbitos de la siguiente manera y con los siguientes ejemplos en lo escrito (puesto que también hay textos orales):

#### TEXTOS SEGÚN EL ÁMBITO DE USO

- **Ámbito personal:** textos para uno mismo, que no leerá o escuchará nadie más; de temas generales, con lenguaje coloquial, muy libres.  
Escrito: diario personal, notas, agenda, comentarios de lecturas, cuentas, apuntes, etc.
- **Ámbito familiar y de amistades:** textos de círculo familiar e íntimo; de temas generales, con lenguaje medianamente coloquial o poco formal.  
Escrito: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.
- **Ámbito académico:** textos de la escuela y de las actividades de formación; todo tipo de temas y de lenguajes, con tendencia a la especialización y la formalidad.  
Escrito: redacciones, exámenes, resúmenes, reseñas, esquemas, trabajos, apuntes, tests, murales, comentarios de textos, fichas, etc.
- **Ámbito laboral:** textos del mundo del trabajo; de temas especializados, con lenguaje específico y formal.  
Escrito: informes, cartas, currículums, notas, memorias, etc.
- **Ámbito social:** textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas; medios de comunicación de masas.  
Escrito: anuncios, cartas en la prensa, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.
- **Ámbito gregario:** relaciones con organizaciones públicas y privadas (administraciones, colegios, asociaciones, etc., temas generales o específicos, lenguajes especializados (comercial, administrativo etc.)  
Escrito: instancias, currículums, formularios, impresos, peticiones, cartas, bandos, leyes, reglamentos, etc.
- **Ámbito literario:** ámbito de ocio; finalidades lúdicas, temas y lenguaje variados.  
Escrito: géneros tradicionales de la literatura (poesía, novela, etc.), historieta, etc.

(Cassany, Luna y Sanz, 1994: 333 y 334)

La única adaptación que hago a esta propuesta es cambiar el término "literario" por "lúdico", que me parece más abarcativo.

En la tabla 2 se muestran las frecuencias correspondientes a los textos cuya producción se propone en las actividades didácticas de los materiales didácticos de la SEP para primero de primaria.

**Tabla 2**  
**Ámbitos propios de los textos producidos**

<b>ÁMBITO</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Lúdico	23	32%
Social	16	22%
Académico	15	21%
Familiar y de amistades	10	14%
Laboral	3	4%
Gregario	2	3%
Personal	0	0%
Duda	3	4%
<i>Total</i>	72	100%

Frente a la gran variación de las frecuencias de producción textual que reporté en el apartado anterior, en esta tabla puede encontrarse que los contrastes entre los textos agrupados por su ámbito de uso son menores. Si bien el ámbito al que pertenecen los cuentos (el lúdico) es 10% superior al de la siguiente frecuencia, no se trata ya de una diferencia abismal como la que ofrecía ver que la frecuencia del cuento y el relato (17 textos) duplicaba a la que le seguía en cantidad (8 textos de cartel). No se trata de maquillar cifras sino de encontrar perspectivas válidas para hacer juicios.

Agrupando los textos por ámbitos de uso puede verse que en vez de las múltiples frecuencias mínimas obtenidas con las denominaciones textuales, los textos que se proponen producir en primero de primaria, existen 4 agrupaciones que contienen cifras importantes de textos, las que corresponden a los ámbitos lúdico, social, académico y familiar y de amistades. Por lo contrario, los ámbitos laboral y gregario tienen frecuencias mínimas y el personal no tiene ninguna.

Los documentos curriculares no especifican cuáles fueron los criterios para seleccionar los textos que se seleccionaron, con la salvedad del reconocimiento de la variedad de textos como algo propio de un enfoque comunicativo. Esto implica que no es posible saber si se consideraron ámbitos de uso para orientar la selección de los textos que se proponen producir en las actividades didácticas. Y no es posible decir cuál sería la proporción idónea

de textos según sus ámbitos de uso para la enseñanza de la escritura en primero de primaria. No puede plantearse que la escuela en ese grado tendría que ofrecer una proporción de textos semejante a la que se escribe fuera de la escuela. Se trata de un dato que no puede conocerse porque en la sociedad mexicana contemporánea no hay estudios que hablen de esas proporciones; pero además porque esas proporciones serán muy distintas según los grupos sociales específicos e incluso según las personas que los integran. Sin embargo, los enfoques comunicativos para la enseñanza de segundas lenguas fueron desarrollando estrategias para atender los intereses y las necesidades de los alumnos. Desafortunadamente, no existe ninguna detección de estos intereses y necesidades subyacentes al currículo analizado, ni ninguna orientación para que el docente pudiera indagar y considerar esos intereses y necesidades. Desde esta perspectiva, no nos encontramos con una versión avanzada de un enfoque comunicativo.

El hecho de que no haya podido identificar ningún texto del ámbito personal me cuestiona si realmente esto es así, si no ocurre que algunos de los textos que se producen en la escuela y que yo supongo vinculados a otros ámbitos de uso no pertenecen a este ámbito, al menos en una imbricación. A fin de cuentas, todos los textos son producidos en un ámbito escolar que no ha sido contemplado en la clasificación que retomo, y es en este ámbito donde las imbricaciones tienen particular razón de ser: por algo se plantea el fenómeno de la trasposición didáctica, en la cual los textos de ámbitos extraescolares son trasladados al ámbito escolar, coexistiendo lo que he denominado el microevento de enseñanza junto con otro microevento asociado. Me planteo si aquellos textos identificados como lúdicos y académicos, particularmente aquellos que no tienen un destinatario específico, no pudieran ser también interpretados como trasposiciones a la escuela de escrituras de un ámbito personal cuya función es entretener al propio autor o servirle para un aprendizaje; también me planteo si las actividades cuya producción textual eran listas y que no se incluyeron en este estudio pudieran implicar varios casos de escritura personal traspuesta a la clase escolar. Parte de estas inquietudes las retomaré en otro apartado. Además me pregunto si puede ocurrir que en la escuela se escriban cuestiones de un ámbito personal, pues dejarían de serlo, pero podrían realizarse simulaciones de escritura de estos textos; aunque tal vez una escuela que no force el llevar escritos personales a su seno demuestre respeto por la privacidad. Por último pienso que si bien la denominación de este ámbito es "personal", en

la realidad muchas de las cuestiones personales se comparten aunque sea con un restringido número de personas, cosa que puede suceder en el caso de los textos personales de trascendencia, como un diario; pero evocando textos personales intrascendentes, como una lista de compras o un recordatorio de algo por hacer, aunque el texto no esté dirigido a otros no suele ocultarse. Me doy cuenta con esta división de los textos personales en trascendentes e intrascendentes, cuán distintos escritos pueden caber en este ámbito y cuán distinto puede ser la situación de llevarlos al salón de clases. Pero después de tantas conjeturas, lo único que puedo concluir es que no puedo condenar a un currículum por no identificar claramente textos propios de este ámbito en torno al cual se ciernen tantas dudas; aún así, cabe dejar estos planteamiento como cuestiones sobre los cuales valdría la pena discutir en pos de tomar decisiones más elaboradas en el terreno didáctico.

Paso a discutir el caso de las mínimas frecuencias de producción de textos ligados a los ámbitos gregario y laboral. En ambos casos sólo cuento con especulaciones tanto para pensar que su presencia en el programa escolar podría incrementarse como para justificar su escasa frecuencia en el mismo.

La siguiente frecuencia es la de los textos propios del ámbito familiar y de amistades y cabe preguntarse por qué son 7% menos que los del siguiente rango. Puedo encontrar una justificación relativa en el hecho de que este tipo de textos pueden aprenderse fuera de la escuela, sin embargo, esto no es igual para todos los casos.

Enseguida aparecen dos frecuencias con porcentajes casi iguales, las de los ámbitos académico y social y finalmente la frecuencia mayor corresponde a la del ámbito lúdico. En este último caso también llama la atención que se trate de textos cuya producción es 10% mayor que la que le sigue; esta decisión parece mostrar que se considera que lo lúdico es el interés primordial de los niños. Más adelante discutiré más sobre esta importante cuestión que tiene otras manifestaciones en el currículum analizado.

En este apartado podemos concluir que es positivo que haya una presencia importante de producción textual en torno a 4 ámbitos de uso diferentes, pues un enfoque comunicativo requiere diversidad textual.

Pero en cuanto a las proporciones en que se toman en cuenta estos 4 ámbitos y aquellos otros 3 que se ignoran total o casi totalmente, me parece que no puede decirse demasiado

con elementos sólidos y que más bien debe insistirse en que tales proporciones deberían partir de un estudio de los intereses y necesidades de los alumno.

Por último, cabe señalar que la escuela no tiene por qué llevar a su terreno todos los ámbitos propios de la escritura<sup>91</sup>, porque en esos mismos ámbitos es posible el aprendizaje. "La escuela es sólo una de las múltiples fuerzas sociales, institucionalizadas y no institucionalizadas, que determinan la naturaleza y la dimensión del alfabetismo", diría Resnick (1991:33). La escuela ha de incorporar a su currículo aquello que:

- no es posible aprender en otro ámbito,
- puede aprenderse en otro ámbito pero la escuela lo puede facilitar,
- puede aprenderse en otro ámbito pero la escuela lo puede enriquecer.

Pero es muy cuestionable que estas decisiones puedan adoptarse desde el escritorio y de forma homogénea para todos los sectores de la población.

### 10.3 Situación de enunciación prototípica

Entre las diversas cuestiones relativas a las situaciones ligadas a la producción de textos en las actividades didácticas, es muy importante analizar, el lugar y el tiempo en que se leen los textos producidos, si esto ocurre, y si no sucede, el dato también es relevante. Además parece productivo hacer un análisis conjunto de estos aspectos.

La ubicación de la lectura de los textos terminados permite valorar la trasposición didáctica en la producción de textos escritos y si esta producción se inscribe en una auténtica perspectiva comunicativa. Una de las múltiples tareas de la investigación vinculadas a la vigilancia epistemológica en el campo de la didáctica de la escritura puede ser el apreciar si las actividades escolares consideran la "situación de enunciación escrita *prototípica*", aquella en la cual "los protagonistas no comparten el tiempo y el espacio el momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura". (Calsamiglia y Tusón, 1999: 30 y 75).

Según Coulmas (1989: 11- 14) una "de las funciones más importantes de la escritura (...) en las modernas sociedades letradas" es la función de alejamiento o disociante (*distancing function*), es decir, la función "de permitir la comunicación a distancia en el tiempo y el espacio" (según la enuncia Teberosky, 1992: 62), función que permite expandir el rango de

---

<sup>91</sup> Por razones históricas la escuela pública mexicana imparte una educación laica, y por lo tanto excluye los textos de tipo religioso, mismos que algunos autores los identifican como propios de otro ámbito particular.

la comunicación, que en vez de limitarse a las situaciones donde el hablante y el oyente están presentes (asociados), se amplía al permitir que el emisor, el mensaje y el destinatario puedan estar separados (disociados) espacial y/o temporalmente. Incluso el autor puede ser el destinatario de su propio mensaje, y un mismo mensaje puede ser recibido en diferentes lugares y tiempos.<sup>92</sup>

Así, en los ámbitos extraescolares de las sociedades occidentales contemporáneas parece ser lo más común que los textos se escriban para ser leídos, que tengan un destinatario que los lea, pero en las escuelas la lectura de los textos producidos por los alumnos no siempre sucede, o se hace únicamente con fines de “evaluación”.

En el caso de un corpus constituido por las 72 actividades de producción de textos con sintaxis que se presentan en los materiales didácticos de la SEP, vigentes para la enseñanza de Español en primero de primaria, a la [tabla 3](#), encuentro que:

- Más de la mitad de ellas (57%) no tienen una lectura prevista, es decir, esta no se especifica en las instrucciones correspondientes para el maestro o para los alumnos.
- El 18% consideran una lectura dentro del salón de clase y durante la sesión donde se produjeron los textos.
- Solamente el 11% plantean una lectura fuera del aula y/o después de la sesión en que se escribieron los textos.
- También hay un 14% de actividades cuyas instrucciones no explicitan una lectura fuera del aula y/o después de la sesión, pero que al parecer contienen elementos para que algunos docentes infieran que hay que hacerlo.

---

<sup>92</sup> Me ha parecido adecuado recordar aquí lo más relevante del concepto de la situación de enunciación prototípica y de las funciones de la escritura, los cuales se expusieron con más amplitud en los capítulos 2.4 y 8.3.

**Tabla 3**  
**Ubicación de la lectura de los textos terminados**

<b>LECTURA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Fuera del aula o después de la sesión* donde se producen	8	11%
Pudieran realizarse tanto en el aula como fuera de ella y durante la sesión* o después	10	14%
En el aula y durante dicha sesión	13	18%
No prevista	41	57%
<i>Total</i>	<i>72</i>	<i>100%</i>

\*.- Las **sesiones** son jornadas de trabajo propuestas en el *Libro para el Maestro*.

En suma, la trasposición didáctica predominante en este corpus implica la eliminación en la enseñanza escolar de una situación de enunciación escrita prototípica. Aunque muchas más de las actividades planteadas tendrían posibilidades para que involucraran dicha situación, no hay una intención curricular para buscar que esto ocurra con más frecuencia. Dicho de otra manera, la programación analizada casi no se preocupa por brindar a los alumnos que aprenden a escribir, oportunidades de vivenciar a aquella que tal vez sea la función más importante de la escritura.

El análisis de la inclusión de la lectura del destinatario, que por sus elementos de lugar y tiempo acabo de abordar en este apartado relativo al componente situacional de los eventos comunicativos, también puede ligarse al de otros componentes.

- Al componente de los participantes, en tanto que la lectura de los textos que se producen es una forma de participación y ser destinatario de textos y lector es un rol.

- Al componente de los propósitos y funciones, puesto que se involucra una destacada función de la escritura.

- Al componente de secuencia de actos, considerando que una secuencia completa de de actos de comunicación es la que incluye al conjunto de “factores que constituyen todo acto discursivo” propuesto por Jakobson (1975:352): destinador, contexto, mensaje, contacto, código y destinatario. Una actividad didáctica sin un destinatario que lea los textos que se le dirigieron y que reaccione ante ellos es una actividad incompleta desde el punto de vista de la comunicación.

#### 10.4 Las actividades en el calendario escolar

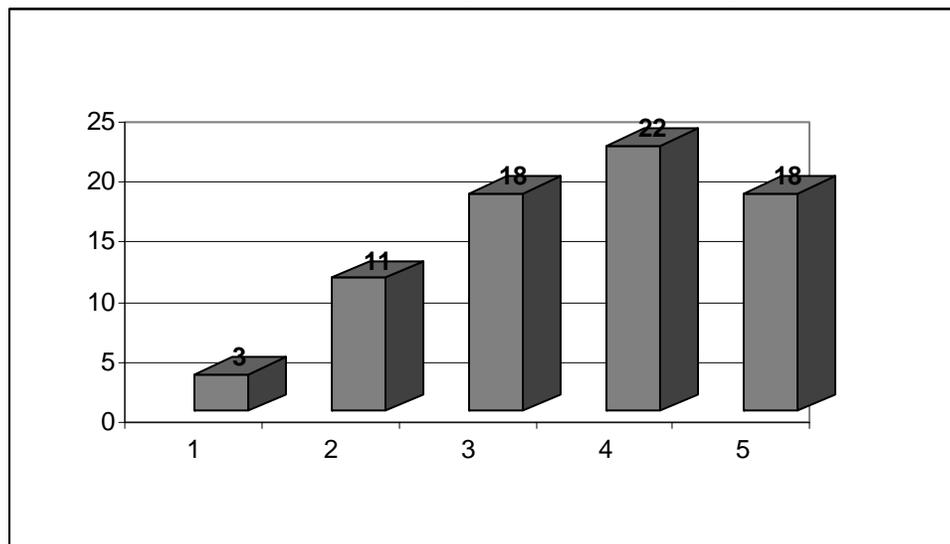
En la tabla 4 puede verse la cantidad de actividades didácticas de producción de textos según los bloques sucesivos que organizan la programación a lo largo del año escolar.

**Tabla 4**  
**Actividades de producción textual por bloques**

<b>BLOQUES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<i>Total</i>
<b>Cantidad de actividades</b>	3	11	18	22	18	72
<b>Porcentaje de las actividades en el año escolar</b>	4.2%	15.3%	25.0%	30.5%	25.0%	100%
<b>Promedio de actividades por lección</b>	0.4	1.4	2.5	2.8	2.6	1.8

Tanto en esta tabla como en la gráfica 2 puede notarse que en el transcurso del primer bloque de lecciones del año escolar las actividades de producción de textos con sintaxis son mínimas (ni una por lección); que esta proporción aumenta en el segundo bloque y luego en el tercero para mantenerse estable en los dos últimos. Esto se relaciona con el planteamiento de la misma SEP (y del sentido común de muchas personas, incluyendo el de muchos maestros) de que primero se han de escribir palabras y después textos con sintaxis (M13).

**Gráfica 2**  
**Cantidad de actividades de producción textual por bloques**



Otra progresión que es posible notar en la programación de la SEP es que la proporción de producción de cuentos en relación a otros tipos de texto con sintaxis va decreciendo, según puede apreciarse en la [tabla 5](#). Esto muestra cómo el cuento tiene una función introductoria del alumno a la producción textual.

**Tabla 5**  
**Producción de cuentos en relación a otras producciones textuales**

<b>BLOQUES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<i>Total</i>
<b>Cantidad de actividades</b>	3	11	18	22	18	72
<b>Cantidad de cuentos</b>	3	5	4	3	2	17
<b>Porcentaje de cuentos sobre el total de actividades</b>	100%	45%	22%	14%	11%	24%

No pude encontrar en mis datos alguna otra progresión de las actividades en cuestión vinculada al tipo de texto que se escribe o al ámbito al que corresponden esos textos ni tampoco a la estructura de la actividad. En el **Anexo 2: Lista de actividades didácticas**

puede verse la secuencia, una por una, de las actividades didácticas según el tipo de texto producido.

### 10.5 La participación para producir textos

En el capítulo 6.4 de esta tesis señalé que se puede participar en la producción de textos de distintas formas, entre las cuáles era muy importante distinguir entre ser autor intelectual o material. En este apartado me enfocaré a identificar quienes son los autores intelectuales de los textos que se proponen producir en la programación de la asignatura de español de primero de primaria, es decir, quienes participan en su redacción o composición<sup>93</sup>. Se trata de los alumnos, el maestro, los autores de los materiales didácticos y algunos otros (por ejemplo, los autores de la letra de una canción o cuestiones de dominio común tales como chistes<sup>94</sup>). Estos sujetos pueden participar en la redacción individual o colectivamente y por ello identifiqué los siguientes agentes de la autoría, según corresponda a:

- un alumno, considerado individualmente;
- un equipo, con dos o más alumnos de un grupo;
- un grupo, con la participación abierta a todos los alumnos y a veces al profesor;
- los autores de los materiales didácticos (continuaré refiriéndome a éstos como *noosfera*).

A su vez estos agentes pueden conjuntarse en diversas agrupaciones para participar en la redacción del texto. En la [tabla 6](#) incluyo las 14 configuraciones de autoría (*autores*) que identifiqué en las actividades investigadas.

---

<sup>93</sup> Ser destinatario de un texto es una forma de participación en los eventos comunicativos que no existe cuando las actividades didácticas se enfocan solamente a la producción de textos, pero no contemplan su uso. En este apartado no considero este tipo de participación porque ya la abordé en el capítulo 8.5 y ahora me enfoco únicamente a la producción textual.

<sup>94</sup> En estos casos, la producción textual de los niños puede excluir su autoría intelectual.

**Tabla 6**  
**Participantes en la autoría de los textos producidos**

AUTORES	FRECUENCIA
Alumno y noosfera	22
Alumno	17
Noosfera	6
Grupo	4
Grupo y noosfera	4
Equipo y noosfera	3
Otros	3
Equipo	2
Alumno y grupo	2
Alumno y maestro (1 participación eventual del maestro)	2
Grupo y maestro (1 participación eventual del maestro)	2
Equipo y maestro	1
Grupo, alumno y noosfera	1
Alumno y otro	1
Duda	2
<i>Total</i>	<i>72</i>

De dicha tabla puede comentarse que hay una gran variedad de configuraciones de autoría, pero es necesario reagruparlas para su apreciación. Estas reagrupaciones pueden ser diversas; la primera de ellas está en las columnas de la izquierda de la [tabla 7](#) y sirve de base para obtener otra que me parece más significativa en las columnas de la derecha. Distingo entre "autoría en clase" y "autoría", en esta última denominación considerando los adelantos de redacción proporcionados por los materiales didácticos.

**Tabla 7**  
**Autoría individual o colectiva**

<b>AUTORÍA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>AUTORÍA EN CLASE</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Noosfera y del alumno individualmente	22	31%	Individual	55%
Individual (alumno)	17	24%		
Colectiva (exceptuando participación de sujetos ausentes, noosfera o autores de textos conocidos)	13	18%	Colectiva	30%
Noosfera u otros y colectiva	9	12%		
Noosfera u otros	9	12%	Ajena	12%
Duda	2	3%	Duda	3%
<i>Total</i>	<i>72</i>	<i>100%</i>	<i>Total</i>	<i>100%</i>

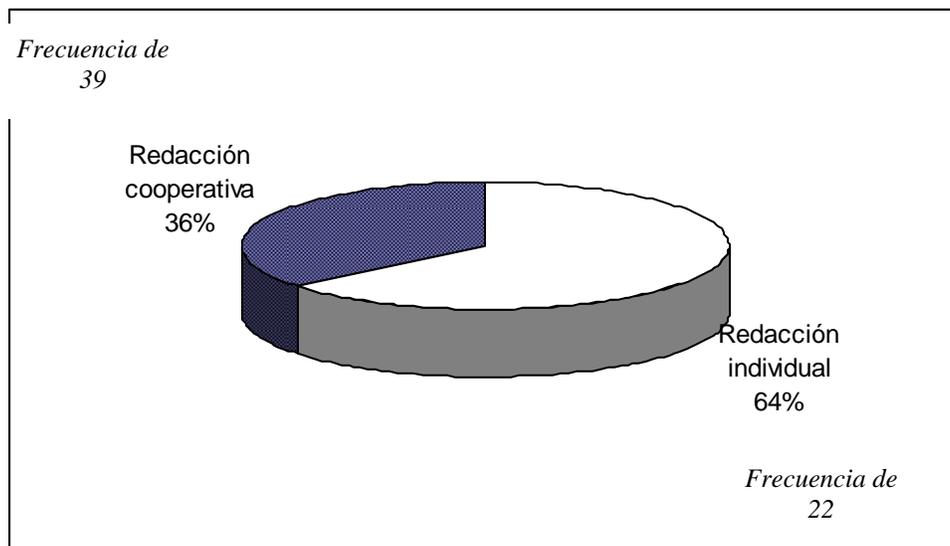
Estas columnas de la derecha nos muestran que los alumnos participan en la producción textual de la siguiente manera:

- Redactando de manera individual, ya sea produciendo todo el texto o completando lo que los materiales ya han adelantado, en más de la mitad de las ocasiones (55%).
- Redactando cooperativamente con otros participantes en la tercera parte (30%) de esas ocasiones.
- Como autores materiales pero no intelectuales, es decir escribiendo sin redactar, en un 12% de los casos.

En suma, los alumnos redactan en la gran mayoría (85%) de las actividades de producción textual, proporción que se antoja muy saludable. Sin embargo, a pesar de que los enfoques comunicativos contemporáneos privilegian el trabajo colectivo, la programación de la SEP privilegia el trabajo individual para la escritura de textos con sintaxis. Si se toma en cuenta

como total las 61 actividades donde los niños redactan, la proporción de trabajo individual y cooperativo queda como lo muestra la gráfica 3.

**Gráfica 3**  
**Redacción individual y cooperativa**



Por último, llama la atención que la noosfera no sólo determina las actividades de producción textual, sino que además la redacción depende de ella en alguna medida en 40 actividades (56% de ellas) en contraste con 4 ocasiones (6%) en que los autores de los materiales didácticos prevén explícitamente la participación del maestro en la redacción del texto. Es posible justificar la presencia de la noosfera en las redacciones propiamente dichas si ellas ocurrieran como andamiajes, el problema es que un andamiaje debería ser flexible y se necesitaría ajustar a las necesidades de los sujetos, para lo cual el docente capacitado tendría mejores posibilidades de hacerlo. Por otra parte, es posible que algunos maestros y acaso la misma noosfera consideren que la intervención docente en la redacción es tan natural que no sería necesario explicitarla, pero también es posible pensar que los autores de los materiales didácticos no valoraron las posibilidades docentes de apoyo a la redacción de los niños.

## 10.6 Funciones

Hay muchos desarrollos teóricos que proponen series de funciones para clasificar textos, pero aquí me voy a limitar a lo considerado por la SEP, lo cuál a su vez parece involucrar a algunas de las funciones del lenguaje previstas por Jakobson<sup>95</sup>.

En efecto, la SEP desarrolla su propia versión sobre las funciones de los textos en el *libro para el Maestro* de 2002, en las páginas que designan los propósitos de las actividades de cada bloque (las únicas páginas que se modifican respecto de la edición de 1998). Pero esta versión de funciones presenta algunos problemas:

- Al parecer considera principalmente a 4 de las 6 funciones del modelo de funciones del lenguaje de Jakobson (1975) (informativa, apelativa, poética, expresiva) recurriendo a algún ajuste válido de términos (*divertir* para aludir a la función poética). Pero luego agrega algunas otras funciones de forma que no parece acertada.
- No se entiende si *relatar* y *narrar* deben ser entendidas como expresiones de la misma función o funciones distintas. Pero en ambos casos es un error considerarlas como funciones y no como tramas textuales (al respecto puede verse Kaufman y Rodríguez, 1993: 26)
- *Pregunta y respuesta* es también una categoría inadecuada para funciones de la escritura.

La tabla 8 expone en una columna las funciones propuestas por la SEP para las actividades de producción textual, tal como se indican en las páginas de propósitos para los bloques de lecciones del *libro para el Maestro* (2002). La siguiente columna indica el número de actividades a las que corresponden. La última columna concentra las funciones que se habían planteado separadas, pero su total es mayor al de actividades porque a algunas de estas se les asigna más de una función.

---

<sup>95</sup> Estas funciones las expuse en el capítulo 2.3.

**Tabla 8**  
**Funciones explícitas en el libro para el maestro**

<b>FUNCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA DE ACTIVIDADES</b>	<b>FRECUENCIAS CONCENTRADAS DE FUNCIONES</b>
Informar	15	16
Apelar	9	10
Divertir	6	8
Expresar sentimientos y emociones	1	6
Relatar	0	6
Narrar	0	1
Pregunta y respuesta ( <i>sic</i> )	1	1
Registrar	1	1
Relatar y expresar sentimientos y emociones	5	
Relatar y divertir	1	
Narrar y divertir	1	
Informar y apelar	1	
<i>Total</i>	<i>41</i>	<i>49</i>

Con las funciones que se explicitan en el libro de la SEP indicado, solo es posible saber la función que se le asigna al 57% de las actividades de producción textual.

Sea como sea, puede notarse una consideración variada de funciones textuales en la programación estudiada, que corresponden básicamente a 4 de ellas: informativa, apelativa, expresiva y poética (o de divertir, o literaria, o lúdica; según se le designe).

### **10.7 Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura**

En este apartado voy a considerar los siguientes procedimientos para la producción textual por parte de los alumnos:

- La redacción, que en este caso va a designar una autoría intelectual, ya sea de la totalidad o de una parte de un texto, junto con la escritura material del mismo.

- La copia, en cuyo caso quien escribe, transcribe.
- El dictado, en el cual quien dicta es el autor intelectual y quien toma dictado es el autor material del texto. Sorprende en nuestros datos que, en contra de la tradición de que los maestros dicten frecuentemente a los alumnos como una actividad para que aprendan a escribir, en la programación de los materiales didácticos de la SEP, esto nunca va a suceder; solo son los alumnos los que dictan. Pero en este caso, el procedimiento que registro se refiere a la combinación de dictado y copia que enlisto y describo al final de esta serie de opciones.
- La escritura sin redacción, término con el que voy a identificar a aquellos casos en que se inserta en un texto para completarlo palabras solas, símbolos (por ejemplo algunos que indican el estado del tiempo en un registro del mismo en la actividad de M193, A211), o algo cuya composición en palabras ya es sabida de antemano (por ejemplo, un texto de dominio público que se ha memorizado o los datos para llenar un formato que es propio del texto).
- Recopilación, cuando se toma un texto material para la elaboración de otro nuevo que lo contiene, sin haber implicado el escribir (por ejemplo el uso de canciones que ya están escritas para integrar un cancionero, como puede suceder en la actividad de M179, F26; única actividad en este corpus donde el niño puede no escribir para producir un texto).

Finalmente voy a considerar la siguiente combinación de procedimientos:

- Dictado al maestro y copia, secuencia que ha sido planteada por Teberosky (1984) en la cual los alumnos dictan al profesor, este anota en el pizarrón discutiendo con los alumnos la redacción y finalmente los alumnos copian en otro portador lo que ha sido puesto en el pizarrón. Este procedimiento es idóneo para que los alumnos que no escriben convencionalmente (que no escriben alfabéticamente, refiriéndome a los niveles psicogenéticos de escritura descritos por Ferreiro y Teberosky, 1979). Esto porque pueden aprender sobre la redacción al ser autores intelectuales de textos (cuya forma de escribirse se delega en un experto), aprender algo más sobre la escritura al copiar y eventualmente lograr textos que puedan ser leídos por los destinatarios.

Como se observa en la tabla 9, la redacción es el procedimiento que domina las 3/4 partes de la producción de textos por parte de los alumnos en las actividades didácticas investigadas. Todas las demás frecuencias de otros procedimientos son irrelevantes, inclusive la del *dictado al maestro y copia*, de la cual se ha explicado su idoneidad para la alfabetización inicial.

**Tabla 9**  
**Procedimientos de los alumnos en la producción de textos**

<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Redacción	54	75%
Dictado al maestro y copia	5	7%
Escritura sin redacción	4	5%
Copia	3	4%
Recopilación	1	1%
Duda	5	7%
<i>Total</i>	72	99% (100%)

No solo el haber desplazado al maestro de su rol de dictar, sino el haber desplazado al alumno del agobio constante de copiar, son manifestaciones de esta programación de la SEP para la enseñanza de la escritura de textos con sintaxis. La misma enseñanza de estos textos en primero de primaria contrasta con otras tradiciones de alfabetización en la escuela, comunes en México en el tiempo en el cual surgió esta programación. Este perfil, aunque no sea indispensable que sea así de radical (podría darse más espacio a la copia y al dictado porque importa más el sentido y la forma de estos procedimientos y el uso de sus productos que la actividad en sí), aproxima la programación de la SEP a los lineamientos de un enfoque comunicativo, pero no es suficiente para adscribirse plenamente al mismo<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Por otra parte hay que recordar que aquí solamente estoy abordando una parte de la programación didáctica que implica escribir, la que corresponde a la producción de textos con sintaxis, pero al menos la copia ocurre en otras partes de la programación con frecuencias que ignoro.

Ahora paso a abordar brevemente que es lo que anotan los alumnos en la producción de los textos en estas actividades, ya sea redactando, como ocurre en la mayoría de estas actividades, o mediante otros procedimientos.

Como es sabido, la producción de textos se puede realizar con aportaciones de distintos participantes; la participación de los niños implica (con una sola excepción) que ellos anoten algo o todo para la producción del texto. Esta anotación deriva generalmente de la redacción, pero también puede ser de la copia o de otros procedimientos.

En la tabla 10 se incluye lo relativo a qué escriben los alumnos en la producción de textos según las actividades correspondientes.

**Tabla 10**  
**Qué escriben los alumnos en la producción de textos**

	Fragmentos de texto o textos completos	Sintagmas breves	Palabras solas	Combinación de posibilidades	<i>Total</i>
<b>FRECUENCIA</b>	53	11	2	6	72
<b>PORCENTAJE</b>	74%	15%	3%	8%	100%

He distinguido lo que anotan los alumnos en cuatro categorías:

- Fragmentos de texto o textos completos, que es lo que ocurre en la mayoría de las actividades analizadas.
- Sintagmas breves, generalmente sintagmas nominales, que funcionan como complementos en enunciados, o bien, datos para completar esquemas.
- Palabras solas, que se insertan para completar textos con sintaxis.
- Combinación de las posibilidades anteriores para diferentes partes del texto que se elabora o para diferentes momentos de la actividad didáctica. Agrupo con esta categoría, porque no parece práctico abrir otra, la actividad de M179/F26, que pudiera llegar a implicar la producción textual sin que los alumnos escriban.

Salvo en este caso excepcional, en todas las actividades del corpus los niños contribuyen a la producción de los textos escribiendo parte de los mismos o su totalidad. Al parecer, lo

hacen escribiendo siempre con letra script<sup>97</sup>, y si bien en muchas de estas actividades podrían hacerlo con escrituras no convencionales, propias de las hipótesis sobre el sistema de escritura que suelen ocurrir en este grado escolar en la escuela mexicana (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982), no parece que se valore esta posibilidad, pues la existencia de este tipo de escrituras sólo se menciona vagamente para una evaluación inicial (M15) y en un epílogo (M205), sin que se llegue a postular que permitir escribir de esta forma pueda tener algún valor para el aprendizaje.

Por otra parte, la programación jamás considera que los niños puedan escribir utilizando teclados (ni de máquinas de escribir, ni de computadoras), lo cual aleja a los escolares de posibilidades de escritura muy comunes en la actualidad en el ámbito extraescolar.

Además de aportar escrituras para la producción de textos, en algunas de las actividades se solicita a los alumnos que aporten ilustraciones elaboradas por ellos y en una actividad (M193, A211) se pide que utilicen símbolos previamente establecidos para un registro climático.

Los portadores que se utilizan para los textos que se producen en este corpus de actividades se indican en la tabla 11.

**Tabla 11**  
**Portadores de los textos producidos**

	Libro de actividades	Portador independiente	Combinación	<i>Total</i>
<b>FRECUENCIA</b>	49	21	2	72
<b>PORCENTAJE</b>	68%	29%	2%	100

El *libro de Actividades* del alumno va a contener la mayoría de los textos que se producen a lo largo del año escolar, lo cual es un indicio del alejamiento de muchos de estos textos de su forma habitual fuera de la escuela, en donde se usan en portadores propios para cada texto, independientes de otros textos que no tienen que ver con la función del texto que se produce.

Afortunadamente, también hay algunas actividades que especifican trabajar con otros portadores (los denomino *independientes*), los cuales son pizarrón, cuaderno, hoja,

---

<sup>97</sup> Tengo la idea de que hay una disposición oficial al respecto pero no he podido localizar el documento correspondiente.

cartulina, sobre, y recortes de material didáctico semejando portadores convencionales; hay 11 actividades que no especifican de que portador se trata, aunque se deduce que se trata de uno independiente.

Finalmente, hay 2 actividades que además de emplear el *libro de Actividades* para la escritura también recurren a portadores independientes.

### **10.8 Tipo de actividades y frecuencias correspondientes**

Dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua puede haber muy diversas actividades que sean susceptibles de clasificación. Me ha parecido importante buscar una clasificación fundamental para las actividades didácticas de producción de textos y para ello recurriré a considerar principalmente su relación con la participación del destinatario del texto escrito en el evento comunicativo.

Antes de exponer mis categorías debo indicar que partí de analizar las de otro autor. Littlewood (1996) propuso una clasificación desde un punto de vista muy amplio, que consideraba que dicho enfoque podía dar cabida tanto a actividades *comunicativas*, enfocadas a la práctica de la tarea global (completa) (p.16), como *precomunicativas*, con miras en el desarrollo de destrezas parciales. Reconocía que las actividades *comunicativas* mejoran la motivación, permiten un aprendizaje natural y pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje humanizando el aula (p. 16 y 17); sin embargo, no descartaba que las actividades *precomunicativas* fueran de utilidad antes o después de actividades comunicativas, proporcionando una "actividad controlada" que en otro momento podría flexibilizarse. El criterio de éxito de las actividades *precomunicativas* sería el de producir enunciados aceptables, no el de transmitir significados. Dentro de estas actividades distinguía entre las *estructurales* (dirigidas al dominio de estructuras, como en enfoques anteriores) y las *cuasicomunicativas* (en las cuales se buscaba acercar el aprendizaje estructural a formas usuales en contextos reales). A su vez, las actividades comunicativas podían ser *funcionales* (enfocadas a salvar un vacío de información o a solucionar un problema) o de *interacción social* (que además de ser funcionales exigen el manejo de las convenciones sociales). En el espectro de las actividades comunicativas, cabe la simulación lo mismo que actividades que no serían comunes en las prácticas sociales extraescolares pero que se realizan considerando que el aula es un contexto social. En esta panorámica,

que tiene sus partidarios pero no cuenta con un consenso, se trata de conciliar de alguna manera un enfoque de enseñanza basado en las estructuras de la lengua con un enfoque comunicativo en el cuál las funciones de la comunicación son fundamentales. Pero sea cual sea la postura que se adopte frente al conjunto de estas actividades, la clasificación resulta una posibilidad para analizar propuestas de actividades que han surgido para la enseñanza de segundas lenguas. La siguiente tabla esquematiza dicha clasificación.

**Tabla 12**  
**Clasificación de actividades comunicativas por Littlewood**

PRECOMUNICATIVAS (para el desarrollo de destrezas parciales)	COMUNICATIVAS (para el desarrollo de tareas globales)
Estructurales	Funcionales
Cuasicomunicativas	De interacción social

Me pregunté si era posible y útil retomar esta clasificación para las actividades didácticas en la enseñanza inicial de la escritura en la lengua materna<sup>98</sup>, pero encontré diversos problemas para hacerlo. Uno de ellos es que en este contexto, no es el aprendizaje de las estructuras gramaticales lo que ha preocupado tanto como el aprendizaje de las correspondencias convencionales entre grafías y fonemas; otro es que las fronteras entre lo "funcional" y la "interacción social" no parecen ser generalmente identificables en las actividades de enseñanza inicial de la escritura.

Además, lo que parece muy recurrente en las actividades que analizo es la consideración de que culminan en la producción de los textos escritos, lo cuál pudiera considerarse una tarea global, pero no obstante es un evento comunicativo incompleto, pues falta el uso de tales textos y sus consecuencias. Propongo entonces distinguir entre lo precomunicativo y lo comunicativo en función de que las actividades consideren o no la comunicación completa<sup>99</sup>.

De cualquier forma, la diferenciación de Littlewood entre actividades orientadas al desarrollo de destrezas parciales vs. a tareas completas vale la pena de considerarse, pero no identificándolo como la frontera entre lo precomunicativo y lo comunicativo. Para el caso de esta investigación, su corpus se caracteriza por incluir "tareas completas",

---

<sup>98</sup> Cassany acota la propuesta de clasificación de Littlewood al "desarrollo de la expresión oral" (1994: 180).

<sup>99</sup> Es probable que Littlewood no advirtiera esta diferencia porque pensaba predominantemente en la comunicación oral, como suele suceder en muchos casos en la enseñanza de segundas lenguas.

consideradas como aquellas en las cuales hay la producción de un género textual reconocible como tal, excluyendo palabras y enunciados que no tienen esta característica.

Por otra parte, mientras que para Littlewood la simulación no es un criterio importante de clasificación de las actividades comunicativas, a mí me parece pertinente no perderlo de vista, porque un factor muy importante en el aprendizaje de la comunicación es la respuesta que se reciba de la misma y esta respuesta puede perder mucho de este potencial cuando se trata de una simulación en la cual quién responde no tiene la misma perspectiva del destinatario.

Desde mi propia perspectiva para construir una clasificación de actividades pienso que la consideración de un destinatario adicional al de la *autoridad educativa* puede ser el criterio fundamental para categorizar las actividades didácticas de producción de textos en relación a la comunicación.

Entiendo por *autoridad educativa* principalmente al docente, pero eventualmente a alguna otra persona allegada al alumno (generalmente un familiar) que supervise la producción escolar del mismo. Cabe recordar que en los microeventos de enseñanza el maestro es casi siempre el destinatario de lo que se escribe para que constate el acatamiento de sus instrucciones y use el producto para calificar, evaluar y corregir. Pero aún así, muchos de los textos que se escriben en el aula suponen o admiten otro destinatario (real o ficticio), generalmente explícito, distinto al del profesor, que es un destinatario implícito. Las autoridades educativas son las destinatarias de los textos en los microeventos de enseñanza, en tanto que los destinatarios adicionales son propios de los microeventos asociados. La tipología de actividades que formulo se constituye en función de esos destinatarios que no son el docente.

A partir de lo anterior, propongo las siguientes categorías para clasificar las actividades de producción textual en la planeación didáctica:

- **propia mente comunicativas**, cuando el destinatario adicional participa efectivamente en el evento didáctico recibiendo la comunicación y debe reaccionar ante ella.
- **potencialmente comunicativas**, cuando la planeación didáctica no explicita un destinatario adicional que participe efectivamente como en el caso anterior, pero hay gran probabilidad de que se infiera la necesidad de involucrarlo.

- **paracomunicativas**, cuando el destinatario adicional es simulado explícitamente, es decir, alguien dramatiza su papel recibiendo la comunicación y reaccionando ante ella.
- **pseudocomunicativas**, cuando el destinatario adicional solo es presupuesto pero su presencia no pasa de ser implícita, pues no participa recibiendo la comunicación ni nadie lo representa.
- **subcomunicativas**, cuando no hay un destinatario adicional al que le interese la comunicación.

Más adelante presentaré una caracterización más amplia de estas categorías, pero antes expondré la necesidad de incluir otras dos.

Tanto en las prácticas sociales como en las actividades didácticas existe la posibilidad de que los autores de un texto sean a su vez los destinatarios. Pero si el destinatario de un texto es el autor del mismo ¿hay comunicación? Unos dirían que no y otros que sí. Las siguientes definiciones de diccionario parecen negarlo (destacados míos): comunicar es "hacer a **otro** partícipe de lo que uno tiene" (Real Academia Española, 2001: s/p); es "hacer saber a **alguien** cierta cosa" <sup>100</sup>(Moliner, 1998: 703). Pero cuando se postula que un ámbito de la comunicación es el "personal" (como en la clasificación de ámbitos retomada en el apartado anterior), parece que se acepta la posibilidad. Cuando alguien escribe para sí mismo para recordar posteriormente, es más fácil aceptar que hay comunicación; pero cuando lo hace sin que el texto se retome, el asunto es más polémico.

Una alternativa que no consiste en aceptar o negar la posibilidad discutida, consiste en concebir un espacio conceptual intermedio entre lo comunicativo y lo no comunicativo, al que me atrevo a llamar *semicomunicativo*.

Como lo expuse en el apartado 2, la mayoría de las actividades de producción textual son del ámbito lúdico. La función recreativa de los textos lúdicos no necesariamente requiere de un destinatario ajeno al escritor para realizarse, en contraste con otras funciones propias de otros ámbitos que difícilmente pueden ocurrir sin este requerimiento.

Tal vez esta consideración no ha pesado demasiado porque no parece que los enfoques comunicativos en la enseñanza de segundas lenguas dieran un papel destacado a textos de este ámbito. El hecho de que sean los textos que destacan más en el caso de esta

---

<sup>100</sup> Este *alguien* supone un sujeto distinto al emisor del saber, porque si el emisor ya sabe resulta absurdo hacerse saber a sí mismo lo que ya sabía.

investigación, la cual pertenece a la enseñanza de la escritura en lengua materna, me parece indicativo de la necesidad de replantear el asunto.

Por principio de cuentas, resulta dudoso que los textos lúdicos sean los más representativos de los usos sociales de la escritura en sociedades como la nuestra, o los más apropiados para la enseñanza de la comunicación, en este último caso porque no tienen las mismas demandas de interlocución que las otras variedades textuales.

Pero más allá de cuestionar la idoneidad de su destacada frecuencia en la enseñanza inicial de la escritura, es necesario tener en cuenta, al clasificar actividades didácticas, el hecho de que no resulta pertinente juzgar como no comunicativos a aquellos textos que no tienen como requerimiento esencial el ser comunicativos. Los textos lúdicos pueden cumplir su función de divertimento para sus autores independientemente de si estos los comparten con otras personas destinatarias.

A partir de estos razonamientos he pensado en la creación de una categoría que nombro como **actividades semicomunicativas**, es decir, aquellas que no necesitan de un destinatario adicional para que los textos que se producen en ellas cumplan su función, pues dichos textos no necesitan tener como fin primordial la comunicación con otros, ni tampoco consigo mismo en el tiempo.

Ni en las actividades **semicomunicativas** ni en las **subcomunicativas** hay un destinatario adicional al que le interese el texto producido, pero en las primeras no es necesario para que el texto cumpla su función.

Cabe entender a la categoría de actividades semicomunicativas como una gran categoría que *requiere* dividirse en dos categorías:

- **semicomunicativas grupales**, cuando el "destinatario adicional", por decirlo así, se limita a los mismos participantes en la producción del texto en acciones colectivas.
- **semicomunicativas individuales**, cuando el "destinatario adicional" es el mismo alumno que produce individualmente un texto.

Vistas los tipos de actividades, cabe señalar las siguientes cuestiones:

- Las actividades potencialmente comunicativas son una categoría exprofeso para analizar planeaciones didácticas, pero el resto de las categorías son adecuadas para analizar tanto la planeación como la realización.

- Las actividades paracomunicativas, que implican la simulación completa de un evento comunicativo, no existen en el corpus analizado, pero me parece importante prever esta categoría como una posibilidad para otros corpus.
- Tratándose de actividades destinadas a alumnos que están en proceso de aprendizaje del uso convencional del alfabeto, vale la pena notar que en cualquiera de estas clasificaciones es posible el empleo de escrituras no convencionales (no alfabéticas); aunque para que esto sea posible en una actividad clasificada como comunicativa o potencialmente comunicativa, se requiere además que haya otra estrategia simultánea (uso de dibujo o de la expresión oral o de otra escritura convencional) para permitir que el mensaje no se pierda y por lo tanto que se pueda realizar su función.
- Estas categorías se pueden reagrupar. Por ejemplo, en comunicativas y precomunicativas (cuyo producto es un evento comunicativo o sólo un texto); o bien, en orientadas al aprendiz o al alumno; aunque la categoría de *actividades potencialmente comunicativas* correspondería a un espacio de duda.
- Inversamente, estas categorías pudieran admitir múltiples subcategorías.

Dicho lo anterior, vuelvo a repasar la categorización propuesta con el fin de ampliar la explicación de cómo la concibo y mostrar ejemplos de cada categoría.

**Propiamente comunicativas.** En ellas se trata de producir textos dirigidos a destinatarios reales para cumplir funciones comunicativas, independientemente del grado en el cual se atiende que la expresión resulte adecuada a las convenciones sociales; es decir, se trata de comunicaciones funcionales que pueden ser en mayor o menor medida adecuadas para la interacción social en los contextos a los que correspondan. La planificación de estas actividades considera explícitamente el uso del texto producido para fines distintos al de la calificación o la evaluación escolar, es decir, que no se quedan en estos fines aunque los puedan incluir.

Denomino a esta categoría usando la palabra *propadamente* antes de la palabra *comunicativas* para distinguir del término *comunicativas* aplicado a una acepción más amplia, a aquella de que correspondería a las actividades que contemplan la comunicación completa, o sea, que implican eventos comunicativos con textos y no solo la producción de textos.

Estas actividades están orientadas a un aprendiz, es decir, a un sujeto que aprende al mismo tiempo que produce un texto útil, es decir, funcional, independientemente de qué tan adecuado esté a las convenciones sociales.

Un ejemplo de este tipo de actividades es la escritura de un cartel (M124 A129) "para aconsejar a sus compañeros cómo defenderse de quienes los molestan" (M124) utilizando una cartulina que se deberá pegar en la escuela (A129).

Solamente el 17% del conjunto de actividades analizadas son de este tipo.

Cabe notar que el hecho de que sean incluidas bajo el rubro de "propia mente comunicativas", es una condición necesaria, pero de ninguna manera suficiente, para que resulten idóneas, ya sea para el aprendizaje, o para la comunicación misma, pues ello depende de múltiples factores y por ello es pertinente el análisis de diversos componentes de la comunicación.

**Potencialmente comunicativas.** Uso la palabra "potencialmente" debido a que la planificación correspondiente a estas actividades no indica explícitamente el uso efectivo del texto producido (que se le haga llegar a un destinatario real para cumplir una función comunicativa distinta de las típicamente escolares), aunque sería relativamente fácil inferir que el sentido de estos textos está en su uso. Desde luego que lo ideal sería poder distinguir de las actividades comunicativas de las que no lo son, pero tratándose de un estudio sobre un conjunto de actividades planificadas, no se puede saber si su realización culmina necesariamente en la comunicación, menos cuando lo relativo a la realización efectiva de ésta no se explicita, y por ello me tengo que limitar a identificar lo "potencialmente" comunicativo. Si una nueva investigación que atendiera a la realización de actividades en el aula retomara esta clasificación, sería pertinente que la ajustara distinguiendo sin ambages los actos comunicativos (reales y completos) de los que no lo son (simulados y/o parciales). Ejemplo de este tipo de actividades es escribir "la receta de algún platillo que se prepare con queso" considerando que "con las recetas de los niños *se puede* elaborar un recetario que formará parte de la biblioteca del salón" (M132, *cursivas mías*). Este tipo de instrucciones puede dar origen a una búsqueda de recetas reales y útiles (aunque la restricción de que deban llevar queso no parece idónea) o a la improvisación de alguna poco funcional; asimismo la integración de un recetario es sólo una posibilidad y el uso del mismo para preparar algún platillo parece más eventual.

Este tipo de actividades son el 14% en los materiales didácticos de la SEP para primero de primaria, a partir de los cuales identifiqué esta categoría que no había vislumbrado a priori. La realización de estas actividades en el aula implicaría necesariamente que se redefinieran ya sea como propiamente comunicativas o bien como pseudocomunicativas, dependiendo de la interpretación de las instrucciones por el docente para llevarlas a cabo.

Si todas las instrucciones de las actividades potencialmente comunicativas del corpus analizado fueran interpretadas por el docente para su realización más allá de la producción del texto (para que éste cumpla una función), entonces las actividades propiamente comunicativas representarían el 31% del conjunto analizado, casi la tercera parte del mismo.

**Pseudocomunicativas o de simulación incompleta.** Son actividades que representan eventos comunicativos incompletos. Tal incompletud se manifiesta por la ausencia del acto de hacer llegar el texto a un destinatario (aunque sea en un acto simulado) y deriva típicamente de considerar como culminación de la propia actividad a la producción de un texto, excluyendo actos que impliquen la representación de un uso funcional apropiado para el tipo de texto producido.

Esta categoría se ejemplifica con la instrucción que indica: "propóngales que ayuden al marqués de Carabás a escribir una carta para pedir al rey la mano de su hija" (M183), pero donde la actividad termina con la producción de la carta, misma que no se envía ni se contesta. Si bien el rey es el destinatario de la carta, no hay actos en los cuáles participe.

Exactamente la cuarta parte de las actividades que analizo pertenecen a esta categoría, lo cual habla de su importancia. Pero si las actividades potencialmente comunicativas no fueran más allá de la producción del texto, entonces caerían en esta categoría, misma que en este caso hipotético llegaría a representar el 39%.

**Paracomunicativas o de simulación completa.** Son actividades que representan eventos comunicativos completos, por lo tanto, incluyen la representación del uso de los textos producidos. Me pareció lógico plantear esta categoría, aunque no encontré en mi corpus de actividades ningún caso que correspondiera a ella.

Un ejemplo sería si la actividad que ejemplificó la categoría anterior hubiera incluido una dramatización en la cuál la carta se enviaba y se contestaba, quizás entre otras cosas.

Creo que es importante contemplar esta categoría como una posibilidad para el análisis de las actividades de aprendizaje de la escritura a pesar de que en la presente investigación se trata de una categoría desierta. En este caso, este rubro no emerge de los datos disponibles sino de una presuposición lógica que considera posible su existencia.

**Semicomunicativas grupales.** Se trata de eventos recreativos en los cuales la producción textual se realiza de manera colectiva<sup>101</sup>; los textos terminados son conocidos por todos los participantes, los productores son así los destinatarios; los textos no tienen otro destinatario previsto y su función se agota cuando se consideran terminados. Me pareció importante distinguir a estas actividades de las propiamente comunicativas porque en ellas no se plantea difundir la obra, hacerla llegar a otros que no participaron en su creación, no hay destinatarios ajenos a los participantes en el evento de su producción; tampoco se plantea conservar el texto producido para su uso posterior por sus productores o por algunos de ellos (exceptuando fines escolares tales como testimonio de cumplimiento, evaluación o calificación).

Las instrucciones de una actividad que ilustra esta categoría dicen: "Proponga a los niños que inventen otro final para el cuento. Pregúnteles que hubiera pasado si Ricitos de Oro no hubiera salido corriendo de la casa de los tres osos. Anote en el pizarrón las respuestas de los niños. Luego pídale que escojan la idea que más les haya gustado de las que mencionaron y que con ella construyan un nuevo final. Escriba en el pizarrón lo que los niños le dicten. Pídale que copien en su cuaderno el nuevo final del cuento. Sugiera que lo ilustren" (M92).

Este tipo de actividades son el 15% en los materiales didácticos en cuestión.

**Subcomunicativas.** Aquellas actividades que producen textos similares a los propios de la comunicación, pero que no lo hacen con ningún fin comunicativo ni tampoco como parte de una simulación comunicativa. No hay un destinatario explícito ni tampoco implícito de los textos (distinto al de la autoridad educativa).

Esta categoría pudiera ilustrarse con una actividad (M63, A59) en la cual los alumnos integran individualmente un relato ficticio completando las siguientes oraciones con alguna de las opciones que yo coloco entre paréntesis: "yo fui a \_\_\_\_" (*el campo, la playa, la*

---

<sup>101</sup> No se considera la participación de la noosfera.

ciudad), "fui con \_\_\_\_" (*mi mamá, mi hermano, mi maestra*), y "viajé en \_\_\_\_" (*tren, autobús, barco*).

**Semicomunicativas individuales.** Cabe la duda si en algunos casos las actividades clasificadas como *subcomunicativas* pueden resultar para los alumnos de interés lúdico. Si esto fuera así, se trataría de actividades semicomunicativas individuales en las cuales los productores son destinatarios de sus textos a los cuales otorgan un sentido más allá de interactuar con la autoridad escolar. Pero en esta investigación, que versa sobre la planeación de actividades didácticas, no hay forma de advertir en que casos los alumnos podrían otorgar dicho sentido a su producción textual. Tampoco pude identificar indicios de que ese mismo sentido se promoviera explícitamente.

Un posible ejemplo de una actividad semicomunicativa individual se localiza en una página con 4 ilustraciones en el libro de actividades (M202, A223) donde se solicita "observa las ilustraciones y escribe un cuento de aventuras", para lo cual se proporcionan tres renglones debajo de cada ilustración. Si el alumno encuentra interés en responder esto puede decirse que se convierte en destinatario del texto que produce, mismo que desempeña una función lúdica. Si no, si responde por mero acatamiento, se tratará de una actividad subcomunicativa.

Resulta prudente presentar los resultados de forma que no se force la pertenencia a una u otra categoría, es decir, bajo el rubro de actividades "semicomunicativas individuales o subcomunicativas", donde la conjunción "o" indica lo uno o lo otro. El mayor porcentaje de las actividades analizadas (29%) cae dentro de esta conjunción de categorías, que es casi igual al del rubro de las actividades de simulación parcial (25%).

Vale relatar que primeramente concebí las actividades que ahora llamo "semicomunicativas grupales" pero que originalmente sólo denominé como *semicomunicativas*. Al darme cuenta de que su definición implicaba lo grupal me pregunté si no era lógico plantear las actividades semicomunicativas individuales. Pero al hacerlo, me percaté también de la imposibilidad de distinguir en mi corpus de actividades entre aquellas catalogadas como semicomunicativas individuales y aquellas clasificadas como subcomunicativas. Por lo tanto, sólo quedaba hacer la distinción conceptual, pero con una desafortunada incertidumbre en los datos.

En la tabla 13 se encuentran reunidos las frecuencias y porcentajes de los tipos de actividades didácticas de producción textual.

**Tabla 13**  
**Frecuencias y porcentajes de los tipos de actividades didácticas**

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Propiamente comunicativas	12	17%
Potencialmente comunicativas	10	14%
Paracomunicativas (de simulación completa)	0	0%
Pseudocomunicativas (de simulación parcial)	18	25%
Semicomunicativas grupales	11	15%
Subcomunicativas y/o semicomunicativas individuales	21	29%
<i>Total</i>	<i>72</i>	<i>100%</i>

Una vez presentados los tipos de actividades, paso a hacer algunas observaciones adicionales sobre sus posibilidades de ser reagrupadas y a las frecuencias que les corresponderían en tal caso. En la tabla 14 ubico a cada una de las categorías de las actividades didácticas en relación a dos reagrupamientos: uno en función del producto de la actividad y otro según la orientación de sus propósitos.

**Tabla 14**  
**Agrupamientos de los tipos de actividades**

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Producto de la actividad</b>	<b>Orientación de la actividad</b>
Propiamente comunicativas	evento comunicativo	aprendiz
Potencialmente comunicativas	?	?
Paracomunicativas (de simulación completa)	evento comunicativo	alumno
Pseudocomunicativas (de simulación parcial)	texto	alumno
Subcomunicativas	texto	alumno
Semicomunicativas grupales	?	alumno
Semicomunicativas individuales	texto	alumno

En la tabla se trata de apreciar dos perspectivas distintas de agrupamiento (producto de la actividad y orientación de sus propósitos) de las cuales resulta, en un caso, que dos tipos de actividad buscan como producto un evento comunicativo y otras tantas solamente un texto; en el otro caso, solamente un tipo de actividad tiene una orientación hacia el aprendiz y tres la tienen hacia el alumno. Hay que recordar que la categoría de actividades paracomunicativas está desierta y también que la categoría de actividades potencialmente comunicativas implica una duda para ambos agrupamientos.

Como todas las actividades didácticas, el desarrollo de las actividades semicomunicativas en clase implican un evento comunicativo, el microevento de enseñanza; sin embargo, es difícil decir si el microevento asociado en dicho tipo de actividades, tiene o no como producto un evento comunicativo, debido a la ausencia de un destinatario adicional.

Si se piensa que los productores del texto pueden ser *simultáneamente* los destinatarios del mismo, puede afirmarse que estas actividades producen un evento comunicativo además de un texto. Por lo contrario, si se considera que los emisores no pueden identificarse con los receptores, al menos cuando no hay ni siquiera un lapso entre la producción del texto y su uso, y además no hay un uso claramente distinto del texto del de la producción, entonces no se puede decir que ocurre un evento comunicativo asociado al de enseñanza.

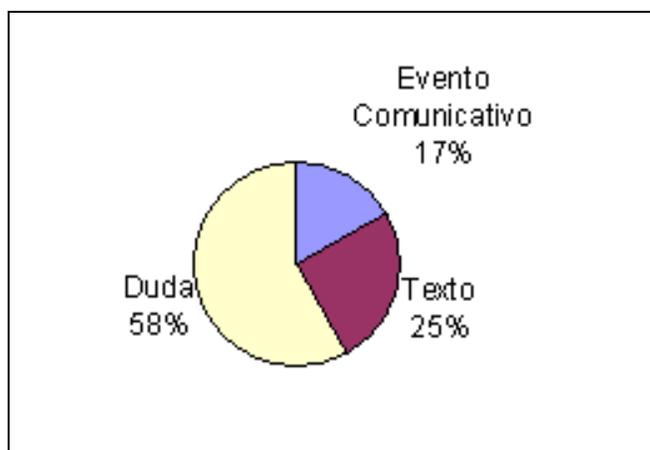
Aceptar que este tipo de actividades tiene como producto un evento comunicativo o solamente un texto, depende de varias sutilezas como las que acabo de enunciar. Otra

sutiliza que podría hacer la distinción consiste en si se considera que la expresión "comunicarse con uno mismo" implica o no un uso metafórico del término comunicación. Si la expresión no recurre a la metáfora, entonces ocurre un evento comunicativo en las actividades que llamo semicomunicativas.

Por otra parte, los propósitos de estas mismas actividades, tanto las grupales como las individuales, tienen una orientación hacia el alumno.

Puede verse en la gráfica 4 los distintos porcentajes que se obtienen respecto del producto al que se enfocan las actividades didácticas.

**Gráfica 4**  
**Agrupamientos de los tipos de actividades según el producto que persiguen**



### **10.9 Relaciones entre el ámbito escolar y otros ámbitos**

Me parece razonable plantear la existencia de un ámbito escolar, en el cuál, a su vez, puede distinguirse lo propio de la educación formal y lo ajeno a ésta. Este ámbito no es un espacio que se pueda concebir sin sobreponerse a otros de los ámbitos previamente planteados.

He mostrado *en el segundo apartado* la diversidad de ámbitos a los cuáles pertenecen los textos producidos en la programación de primero de primaria. Ahora propongo considerar las relaciones de pertenencia de esos textos a la escuela según su ámbito de origen, es decir, cómo se ubican esos ámbitos en relación a un ámbito escolar, el de la educación formal. En la tabla 15 expongo dicha relación.

**Tabla 15**  
**Ámbitos de los textos producidos en la escuela**

PROPIO	APROPIADO	TRASPUESTOS
Académico	Lúdico	Social Familiar y amistades Gregario Laboral <i>Personal</i>

Los textos de un ámbito académico son por antonomasia propios de la escuela, y aunque pueden escribirse fuera de ella, no puede decirse que haya una trasposición de los mismos al ámbito de la educación formal.

Los textos lúdicos, particularmente los literarios, suelen ser empleados por la escuela, aunque típicamente de manera muy distinta que fuera de ella; por ejemplo, en su carácter de escritura y/o lectura obligatoria u opcional. Aunque se trata de una trasposición, he preferido emplear para ellos el término de "apropiados" (en el sentido de apropiación y no de corrección) porque es difícil imaginar en la actualidad una educación formal básica sin ellos, particularmente en lo relativo a la enseñanza de la lengua materna (no parece que suceda lo mismo con la enseñanza de segundas lenguas).

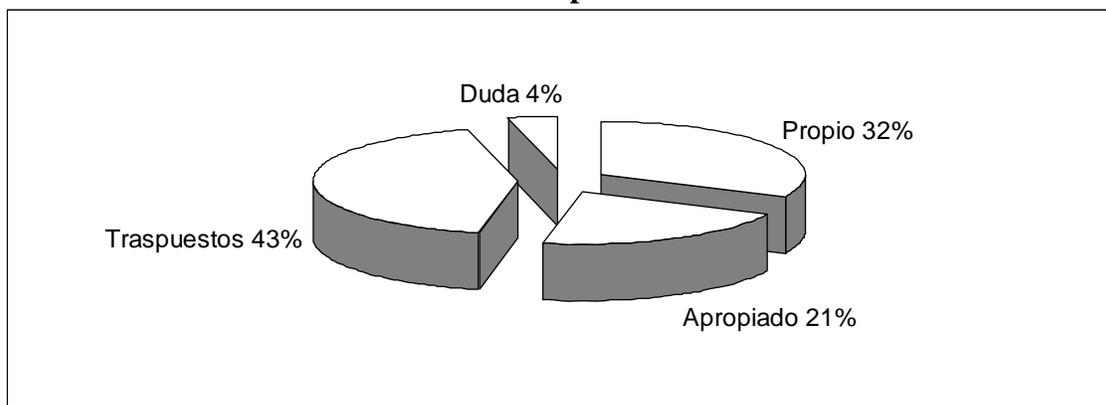
Los textos sociales, familiares, gregarios, laborales sólo entran a la educación formal en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (también los personales, aunque no se identifiquen en este corpus). Los designo simplemente con la palabra *traspuestos*, a fin de no requerir de una larga frase, pero con más precisión se trataría de *textos de trasposición relativamente reciente y no consolidada a la educación básica*, tanto por la resistencia a incorporarlos en tanto novedad como por la discusión de qué tanto corresponde a la escuela su enseñanza. Por otra parte, los textos que he llamado apropiados serían definidos mejor como *textos de trasposición consolidada en la educación básica*.

La distinción también se da porque en los textos propios de la escuela y apropiados por ella no se requiere de un destinatario adicional para que cumplan sus funciones, pero no así en el caso de los textos traspuestos.

En la gráfica 5 puede notarse como en la programación de primero de primaria que analizo:

- Hay una proporción destacada de textos traspuestos a la escuela desde distintos ámbitos, lo cuál muestra una preocupación por abrir el espacio escolar a los textos que existen fuera de ella, en una perspectiva acorde con el enfoque comunicativo que se asume. Desde luego, una cosa es implementar la presencia de tales textos en la escuela y otra cómo se hace; asimismo, otra cosa es que las prácticas sociales que dan sentido a esos textos tengan también presencia y de qué forma.
- La tercera parte de los textos son propios del ámbito escolar, lo cuál no es reprochable, pues sería absurdo que la escuela se apartara de los textos que le son indispensables para sus tareas académicas.
- La cuarta parte de los textos son apropiados para el ámbito escolar, pero este dato me parece que debe ser analizado a la luz de mayores reflexiones. Por una parte, parecería que esto se podría valorar de una manera semejante a la empleada en relación a la proporción de textos propios de la escuela, en cuyo caso tal vez no tendría mucho caso considerarlos en una categoría aparte; sin embargo, los usos escolares de la literatura y el juego deben ser objeto de un análisis mas detallado.

**Gráfica 5**  
**Ámbitos de los textos producidos en la escuela**



En los análisis anteriores de este mismo apartado he abordado lo relativo a los ámbitos ligados a los *textos* que se producen según la programación de la SEP para primero de primaria. Vale la pena distinguir de ello lo relativo al ámbito de las *actividades didácticas* en las cuáles se producen aquellos textos.

Dichas actividades que se llevan a cabo en clases, o sea, en un espacio escolar. Como he observado en el capítulo anterior, eventualmente la mayoría de las actividades programadas

para desarrollarse en el aula, pudieran ser adaptadas con facilidad para ser desarrolladas como tareas escolares. Pero su realización en el espacio físico de la casa u otro, no implica que dejen de inscribirse en un ámbito escolar (escenario psicológico).

Aunque las clases se llevan a cabo casi siempre en ámbitos escolares (las aulas de las escuelas y los lugares en que se hacen las tareas escolares), algunas de las actividades didácticas pudieran involucrar acciones extraescolares y otros ámbitos. Esto en los casos en los cuáles se trata de producir textos con un destinatario adicional, que además no sea alguien que trabaje o estudie en la misma clase o en la misma escuela, ni se trate de una personificación asumida por un alumno o profesor. Visto así, el asunto de la ubicación de los destinatarios se vincula con el ámbito extraescolar al que pueden adscribirse los eventos comunicativos propios de las actividades didácticas que no se limitan a la frontera escolar para sus acciones reales; pero esta posibilidad solamente puede darse en las actividades comunicativas y propiamente comunicativas.

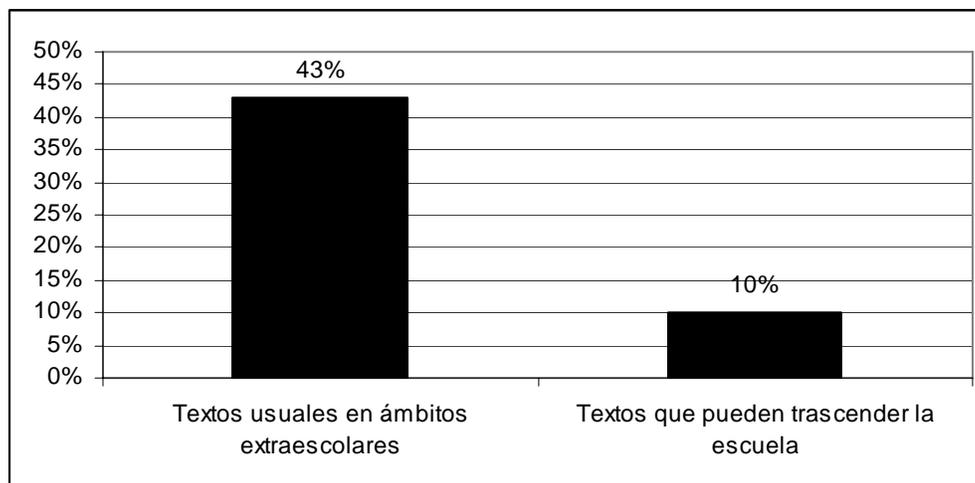
El currículo investigado incluye un notable 43% de actividades de producción de textos asociables de alguna manera a ámbitos extraescolares, esta vinculación se limita a los textos, pero no culmina en acciones verdaderas fuera del contexto escolar.

En el conjunto de actividades analizadas, solo la tercera parte de ellas (31%) incorpora, o tiene la posibilidad de incorporar, la participación de destinatarios reales, según se trate de actividades con estructuras *propiamente comunicativas*, o con estructuras *potencialmente comunicativas*. Enseguida doy cuenta de quienes son esos destinatarios:

- En 12 actividades, son los mismos compañeros de clase.
- En 3 casos, son otros alumnos, pero de otros grupos escolares, si se trata de escuelas que no son unitarias. En una de estas actividades (M183) se le solicita al maestro que de preferencia busque que los destinatarios sean de otra escuela, o al menos de otro turno.
- En 6 actividades los destinatarios son amigos y / o familiares; pero esto no siempre implica ir más allá de un ámbito escolar, pues los amigos pueden ser otros alumnos, inclusive compañeros de clase y los a los familiares se les puede escribir con motivos escolares, por ejemplo, para citarlos a una junta que convoca el docente (M94).
- En una actividad más se trata de elaborar carteles para promocionar una representación teatral de los alumnos, pero las instrucciones no precisan exactamente a los destinatarios (M136). Solo en 7 actividades didácticas (10% de las actividades) hay destinatarios

adicionales reales más o menos ajenos a la escuela, y en 6 de estas actividades se trata de amigos o familiares. La gráfica 6 muestra el contraste entre las actividades que producen textos usuales en ámbitos extraescolares y las actividades que implican textos que pueden trascender la escuela porque pueden tener destinatarios reales fuera de ella.

**Gráfica 6**  
**Vinculación de actividades con ámbitos extraescolares**



Tomando en cuenta que ese reducido 10% implica tanto a actividades *propia*mente comunicativas como *potencialmente comunicativas*, el porcentaje podría ser aún menor si estas últimas no llegan a implicar un destinatario adicional real.

El hecho de que al menos el 90% de las actividades didácticas de producción de textos permanecen sin traspasar los límites del ámbito escolar muestra que se trata de una programación para una escuela que permanece casi completamente encerrada en sí misma, aislada del mundo extraescolar.

#### **10.10 Frecuencias de los tipos de actividades según ámbitos en relación a la escuela**

Este apartado no incluye nuevas categorías, pero aporta el poder distinguir comportamientos muy distintos entre las actividades didácticas que producen diversos tipos de texto cuando estos se clasifican por sus relaciones de pertenencia a la escuela, o sea, por sus ámbitos en relación a la escuela. Para hacer posible esto, se eliminaron del total de actividades a 3 de ellas, debido a que no era posible asignar los textos que producían a un

solo ámbito inequívocamente; por ello quedaron 69 actividades como el conjunto de las mismas para esta aproximación cuyos resultados se exponen en la tabla 16.

Por otra parte, en esta ocasión tomé en cuenta que la categoría de actividades *semicomunicativas*, que anteriormente había reservada para algunas de las actividades que producían textos del ámbito lúdico, es una categoría que también puede ser pertinente para algunas de las actividades en las cuales se escriben textos del ámbito académico. Ello porque se trata de actividades en las cuales el texto producido no requiere de un destinatario adicional para cumplir su función, una función epistémica, es decir, de organización del pensamiento; por ejemplo, en la redacción de ideas a partir de la consulta previa de fuentes sobre determinado tema, como ocurre en una actividad donde los alumnos deben investigar sobre las serpientes y escribir un texto colectivo al respecto (M107, A109). En este caso se trata de una de las dos actividades semicomunicativas grupales que identifiqué en el corpus, pero también queda la posibilidad de la existencia de actividades semicomunicativas individuales con textos académicos, pero que no pueden distinguirse de las subcomunicativas. Se trataría de actividades semicomunicativas cuando los textos tengan interés intrínseco para los propios alumnos como medio de aprendizaje, habiendo un interés personal que no puede garantizarse con la programación curricular, aunque pudiera facilitarse con actividades docentes.

**Tabla 16**  
**Comparación de frecuencias y porcentajes en actividades**  
**según ámbitos en relación a la escuela**

ACTIVIDADES/ ÁMBITOS	PROPIO (ACADÉMICO)		APROPIADO (LÚDICO)		TRASPUESTOS	
Propiamente comunicativas	2	13%	4	17%	6	19%
Potencialmente comunicativas	2	13%	1	4%	7	23%
Pseudocomunicativas (de simulación parcial)	1	7%	1	4%	15	48%
Semicomunicativas grupales	2	13%	9	39%	X	X
<b>Subcomunicativas</b>	?	?	?	?	3	10%
Subcomunicativas y/o semicomunicativas individuales	8	53%	8	35%	X	X
<i>Total</i>	<i>15</i>	<i>99% (100%)</i>	<i>23</i>	<i>99% (100%)</i>	<i>31</i>	<i>100%</i>

En la tabla 16 se considera por separado las actividades que producen textos propios, apropiados y traspuestos a la escuela.

Mientras que en el apartado 10.8 no podía distinguirse en ningún caso entre las actividades *subcomunicativas* y las *semicomunicativas individuales*, en esta ocasión esta distinción es posible para las actividades que producen textos traspuestos.

Si bien hacer esta distinción, lo mismo que el haber incluido algunas actividades que producen textos académicos en la categoría de semicomunicativas, son hechos que aportan poco en resultados numéricos para el caso del corpus de actividades que se abordan, estas cuestiones abren una posibilidad más fina de análisis que podría cobrar importancia en otras investigaciones.

Pero para esta investigación resulta muy interesante advertir las diferencias entre los porcentajes de las actividades según los agrupamientos realizados, y al respecto puede comentarse:

- Las distintas relaciones de pertenencia a la escuela de los textos que se producen en ella, determinan proporciones claramente diferenciadas de tipos de actividades en la programación de la SEP para primero de primaria.

- La mayor frecuencia de la tabla (15) se registra para las actividades con textos traspuestos que tienen estructuras pseudocomunicativas (de simulación parcial). Casi todas las actividades pseudocomunicativas trabajan con textos traspuestos. Por otro lado, casi la mitad de los textos traspuestos se producen en actividades pseudocomunicativas. Entonces, en el currículum en cuestión hay una notable apuesta por las actividades de simulación parcial para la enseñanza de la escritura de los textos propios de los ambientes extraescolares; este porcentaje (48%) rebasa incluso la sumatoria de los porcentajes de las actividades propiamente comunicativas y potencialmente comunicativas (42%). Así, valdría la pena explorar, investigar y discutir más ampliamente las posibilidades y limitaciones de este tipo de actividad.

- La siguiente frecuencia en la tabla (9), ocurre para las actividades con textos apropiados (lúdicos) que tienen estructuras semicomunicativas grupales. La mayoría de las actividades con dichos textos se corresponden con estas estructuras, mismas que son casi exclusivas de las actividades con textos lúdicos pero llegan a ocurrir con textos académicos. Si bien es admisible la presencia de actividades semicomunicativas grupales en la escuela, la mayoría de las cuales produce cuentos, el valor de su proporción para la enseñanza de la escritura de textos es discutible y la producción de textos lúdicos puede contar con destinatarios adicionales, tal como ocurre en algunos casos de este corpus.

- La siguiente frecuencia (8) se ubica en dos ocasiones, pero ambas en el rubro indistinto de lo que pueden ser actividades subcomunicativas, o bien, semicomunicativas individuales. No sorprende que la mayoría de las actividades con textos propios del ámbito escolar (académicos) caigan en esta categoría, pero si alarma que el segundo porcentaje entre el total de actividades para la enseñanza de la escritura de textos (véase [gráfica 10](#)) se ubique con esta agrupación. En cambio, parece positivo que las actividades subcomunicativas casi no se vinculan a la producción de textos traspuestos (caso en el cual no se confunden con las semicomunicativas); siendo únicamente el 4% de ellas, aunque mejor sería que no existieran.

- Salvo la semicomunicativa grupal, cualquier categoría de actividad puede ocurrir para la producción de los distintos tipos de texto según sus relaciones de pertenencia al ámbito escolar. En este caso, no se trata de una variedad de actividades que hay que elogiar sino de

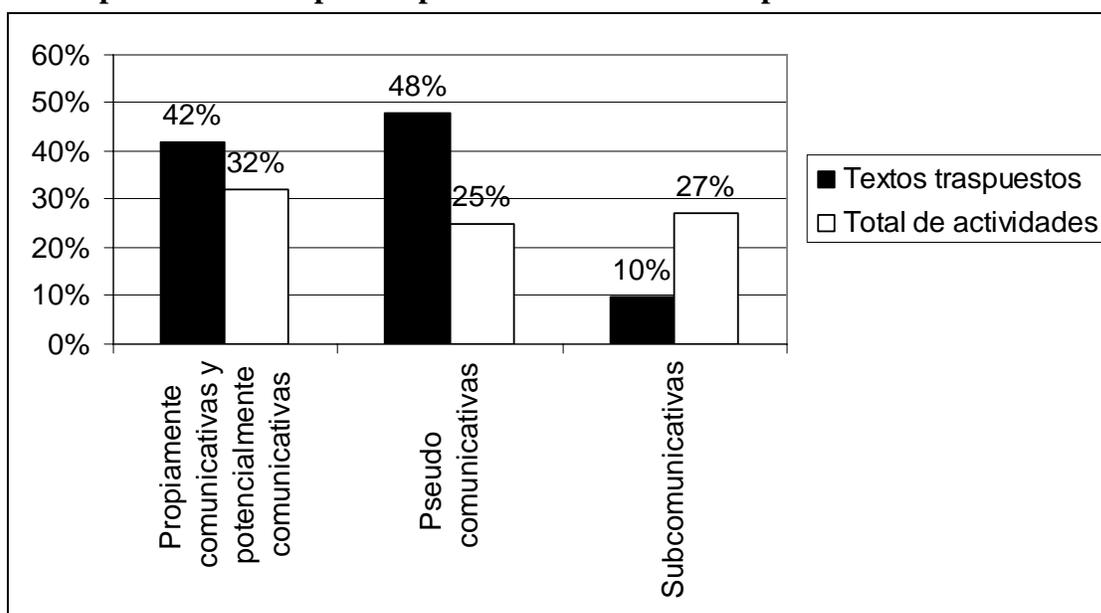
una situación que invita a la discusión en torno a su valor para la enseñanza de la escritura de textos en primero de primaria.

- Las actividades propiamente comunicativas tienen porcentajes casi iguales (entre el 13 y el 19%) con cualquier tipo de texto según su relación de pertenencia a la escuela. Se trata en todos los casos de una frecuencia muy pequeña que cuestiona la congruencia de un enfoque que pretende ser comunicativo y que resulta más alarmante en función de una didáctica para los textos traspuestos al ámbito escolar.

- Pero si se suman las actividades propiamente comunicativas con las potencialmente comunicativas, los porcentajes se incrementan notoriamente en los textos propios para el ámbito escolar y más aún para los traspuestos. Considerando el total de actividades como en la gráfica 10, el porcentaje casi se duplica. Aunque esto mejora la valoración de la programación analizada, no deja de ser importante distinguir entre estos tipos de actividades y vale la crítica a dicha programación por no cuidar que todas estas actividades hubieran sido propiamente comunicativas y que su porcentaje hubiera sido mayor.

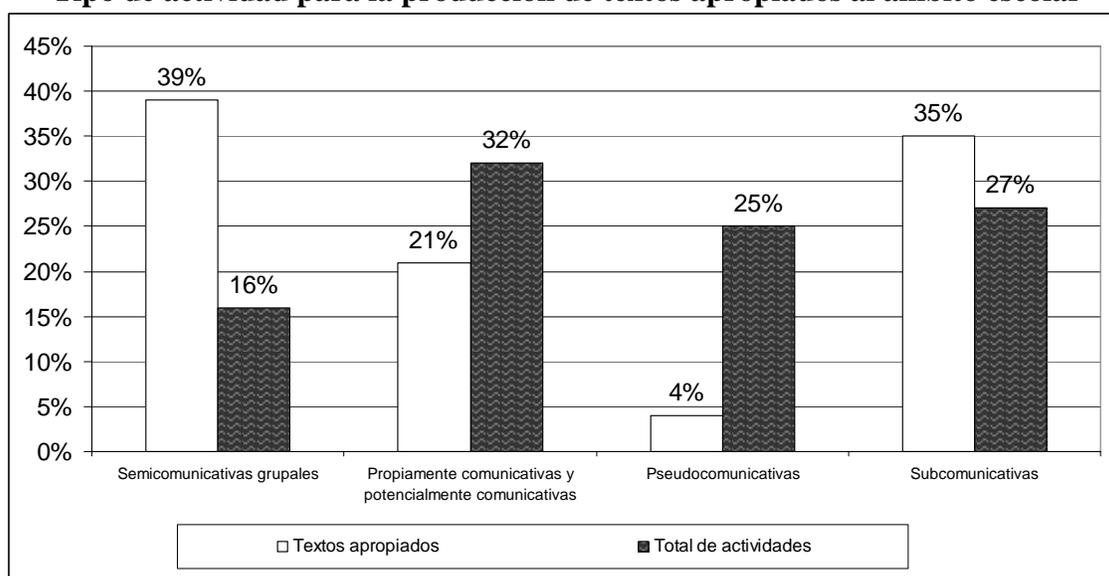
En el siguiente grupo de gráficas muestro las diferencias entre las actividades según el tipo de relación de pertenencia de los textos producidos al ámbito escolar y el total de actividades.

**Gráfica 7**  
**Tipo de actividad para la producción de textos traspuestos al ámbito escolar**



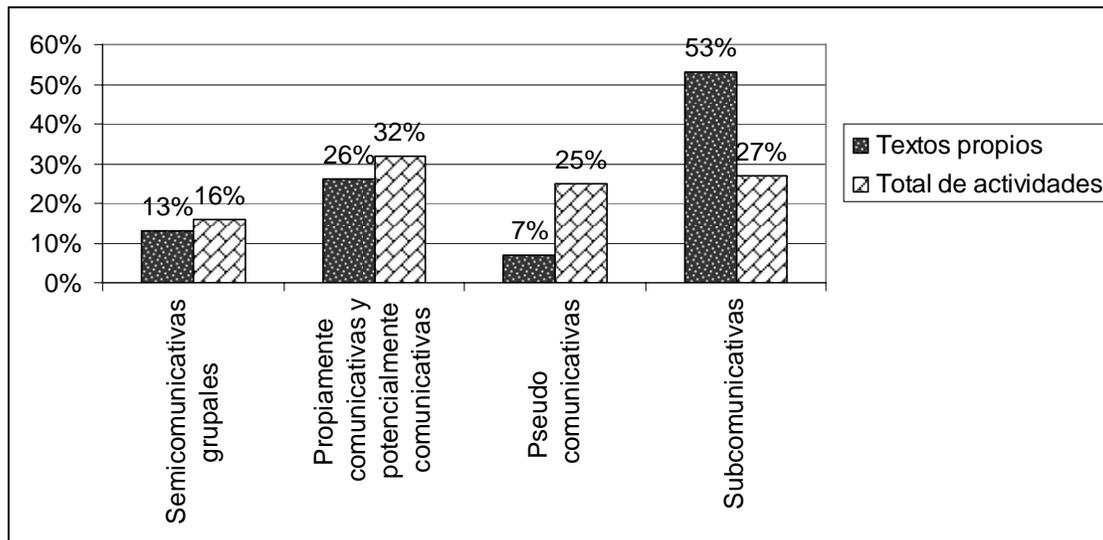
Los porcentajes de la suma de las actividades propiamente comunicativas y potencialmente comunicativas, así como de las de pseudocomunicativas, ambos en la producción de textos traspuestos, son muy superiores a los que corresponden al de la producción total de textos. Lo primero revaloriza la apreciación del tratamiento didáctico de este tipo de textos en la programación investigada, pues el sentido de estos mismos textos en sus usos sociales fuera de la escuela es que tengan destinatarios adicionales; de cualquier forma es una proporción que no llega ni a la mitad, cosa que ya he lamentado. Lo segundo es parte del mismo panorama lamentable, porque implica un altísimo porcentaje de actividades desviadas de la comunicación.

**Gráfica 8**  
**Tipo de actividad para la producción de textos apropiados al ámbito escolar**



En la gráfica 8 se nota que también hay marcadas diferencias entre los porcentajes de las actividades que producen textos apropiados del ámbito escolar y el total de las actividades productoras de textos. La diferencia mayor está en las actividades semicomunicativas grupales; por otra parte, la mayoría de estas actividades producen textos apropiados al ámbito escolar. No critico radicalmente esta amalgama, que ha sido muy importante de identificar, pero creo que los textos lúdicos podrían aprovecharse más para generar actividades propiamente comunicativas y mucho menos para ser el eje de actividades subcomunicativas y/o semicomunicativas individuales.

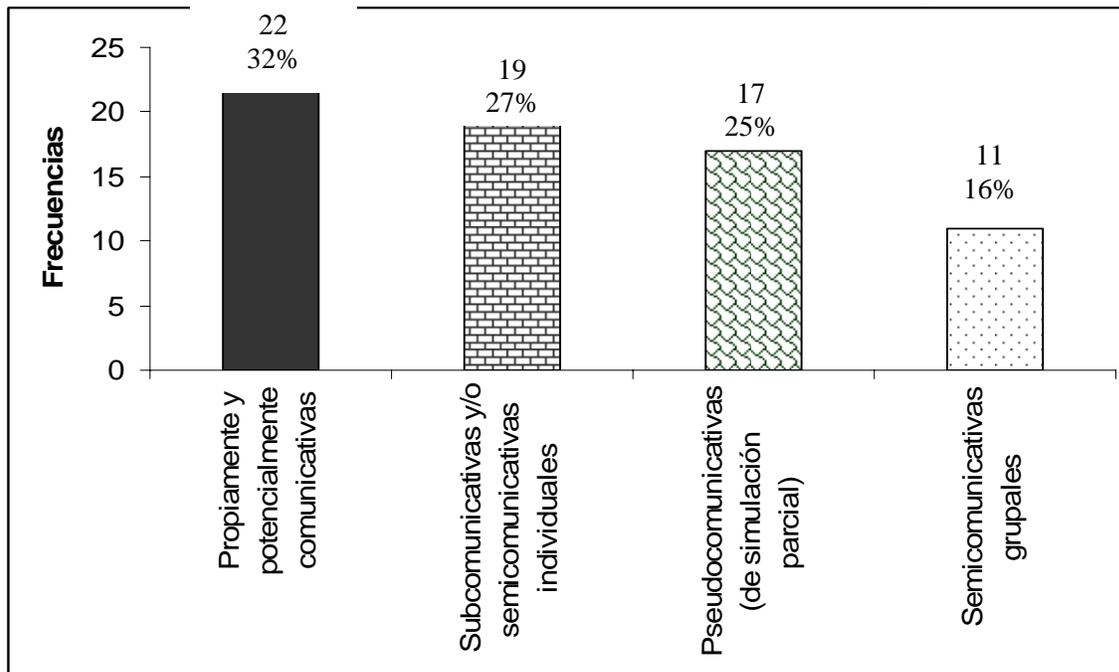
**Gráfica 9**  
**Tipo de actividad para la producción de textos apropiados al ámbito escolar**



A partir de la gráfica 9 también parece que la programación para la enseñanza de la escritura en primero de primaria falla al promover la producción de estos textos principalmente en actividades subcomunicativas. Pero es menos lamentable que este alto porcentaje destaque más en este tipo de textos que en los otros, porque existe la posibilidad de que cumplan bastante bien su función sin un destinatario adicional al de la autoridad educativa, pues ésta puede ser un destinatario idóneo para los textos académicos, aunque no obstante su producción podría ser más enriquecedora educativamente si su producción ocurriera en actividades propiamente comunicativas y/o semicomunicativas grupales.

Por último, la gráfica 10 reúne los resultados del total de actividades (69) a partir de esta tercera aproximación.

**Gráfica 10**  
**Clasificaciones de actividades didácticas (totales de la tercera aproximación)**



Al plantearme esta investigación me preguntaba que tan comunicativo sería el enfoque del conjunto de actividades para la enseñanza de la escritura de textos programado por la SEP para primero de primaria; ahora puede verse que insuficientemente; que es muy reducido el porcentaje de actividades con una estructura idónea para la enseñanza de la comunicación (17%), y que aún agregándoles las que son potencialmente comunicativas, la sumatoria solo representan la tercera parte de las mismas; en tanto que las actividades subcomunicativas o semicomunicativas individuales casi las igualan en proporción.

## **IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL**



## 11 CONCLUSIONES

Las conclusiones dan respuesta a las interrogantes que guiaron esta investigación (expuestas en el capítulo 4), aunque algunos aspectos los pospongo para tratarlos en el último capítulo, o los retomo en éste, que también incluye algunas otras conclusiones, pero que está más enfocado a las implicaciones que pueden derivar de lo que se concluye.

Lo que expongo aquí deriva de lo abordado en los dos capítulos previos.

### 11.1 ¿Cuáles son las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?

Se trata de responder a lo que identifiqué como problema básico de investigación. Lo hago indicando lo siguiente:

- Lo comunicativo del programa parece reducirse al establecimiento de lineamientos generales y de contenidos, pero no influye en criterios de organización curricular y desemboca en actividades muy limitadas respecto a sus posibilidades comunicativas, según se detallará en otros incisos.
- El planteamiento de la producción de textos en el aula no se preocupa por su uso una vez que han sido producidos. La mayoría de las situaciones de escritura se hayan coartadas en su fin, y en otros casos, la posibilidad de que esto mismo ocurra no se descarta. En esta perspectiva, la probabilidad de que el aprendizaje de las funciones de los textos escritos sea lo prioritario, como debiera ser según la teoría, es mínima.
- Así, se trata de un enfoque más avocado a la producción de textos que a la de eventos comunicativos; con la mayoría de sus actividades con una orientación al alumno.
- Hay una mínima proporción de actividades (17%) con una estructura idónea para la enseñanza de la escritura (estructura propiamente comunicativa, que persigue la realización de eventos comunicativos e implica una orientación al aprendiz).
- Sólo un 11% de los textos que se producen tienen programada una lectura fuera de la escuela y/o posteriormente a la sesión en la cual se escriben. Así, la principal función de la escritura, la de comunicar en tiempos y espacios diferentes a los de la

emisión del mensaje (situación de enunciación prototípica) queda relegada de la enseñanza.

- Si los docentes interpretan las actividades potencialmente comunicativas como propiamente comunicativas, la proporción de éstas en el currículum puede acercarse a la tercera parte; aún así, esta proporción puede considerarse baja para una enseñanza óptima de la escritura.
- Sólo un 10% de los textos tienen un destinatario real o potencial fuera de la escuela; por lo tanto, la programación para la enseñanza de la escritura casi no establece vínculos efectivos con ámbitos extraescolares.
- Se incorpora a la enseñanza una diversidad de textos. Se trata de una de las fortalezas del programa que se ve menguada cuando se trata de textos artificiales, sin propósitos verosímiles y sin destinatarios. En esta diversidad se privilegia la ocurrencia del cuento, cuestión que sería conveniente valorar con más elementos.
- Los textos incorporados corresponden a varios ámbitos sociales de uso, aunque hay algunos otros ámbitos ausentes o casi ausentes.
- También corresponden a una diversidad de funciones, aunque la identificación en el programa de las mismas es deficiente. Pero la diversidad de funciones asociadas a los tipos de textos que se trabajan pocas veces implica la realización de las mismas en eventos comunicativos.
- Los tipos de texto que se proponen para escribir, salvo en el caso del cuento, rara vez son presentados como material de lectura o como objetos para la reflexión sobre la lengua, menos aún son el eje de alguna lección. Así, la integración de los componentes previstos para organizar las actividades del enfoque comunicativo deja mucho que desear.
- La producción de textos se realiza con múltiples estructuras de participación para redactarlos, pero a fin de cuentas predominan las actividades individuales (64%).
- Se suprime el rol del docente como sujeto que dicta lo que se ha de escribir y en cambio se abre la posibilidad de que el alumno sea quien lo haga ocasionalmente; se minimiza la producción de textos mediante el procedimiento de copia, pero se ignora la posibilidad de que el alumno escriba de forma no convencional según las hipótesis de escritura propias de su desarrollo; no se considera tampoco la

posibilidad de que los alumnos escriban utilizando teclados, ni en instrumentos para la escritura mecánicos ni en electrónicos.

- Sólo el 29% de las actividades de producción textual utilizan portadores independientes de los libros de texto, lo cual marcha junto con la limitación de escribir con propósitos reales más allá del mero aprendizaje de la escritura.
- Algunas de las actividades de producción de texto pueden implicar problemas respecto de la adecuación de los mensajes a las normas sociales, en parte porque el programa no prevé que esta normatividad puede ser muy variable según los grupos sociales y las familias.
- En los pocos casos en que se plantean actividades con posibilidades de comunicación auténticas, hay un descuido en proporcionar orientaciones y circunstancias para que se lleven a cabo efectiva y oportunamente.
- Aunque es defendible la idea de que las situaciones reales de comunicación son mejores para el aprendizaje, no descarto que sea aceptable la programación de actividades simuladas de comunicación, siempre y cuando resulten representativas de la comunicación extraescolar. Estas actividades tendrían que ser realistas, verosímiles en aspectos esenciales, aunque puedan incluir aspectos imaginarios. En contraste con estos criterios, el planteamiento de actividades con referentes imaginarios en los materiales didácticos analizados es descuidado; acaso se base en la idea de que lo fantástico sea de interés para el niño, pero pierde de vista armonizar lo imaginario con retos realistas pertinentes para el aprendizaje de la comunicación.
- Los criterios para establecer una progresión para la enseñanza y/o el aprendizaje en la producción de textos son pobres: o bien se confunden con el paso desde la capacidad de los alumnos para escribir copiando hasta hacerlo con autonomía (convencionalmente); o bien llegan a ser contrarios al enfoque comunicativo (y constructivista), como por ejemplo el ir agregando elementos a los recados que se elaboran. De cualquier forma, no parece que den importancia a la heterogeneidad de los alumnos que acontece a diversos niveles (al interior de los grupos; según clases sociales; regionalmente; etc.).

- Visto de otra manera, la producción de textos con sintaxis se limita en los inicios del año escolar, pues se evita la escritura que no se resuelva anotando (generalmente con modelos de copia) palabras o frases (generalmente con modelos de copia), esperando que el niño desarrolle la escritura de palabras para después abordar la escritura de tales textos. Este criterio puede incidir para en la constricción de las posibilidades efectivas para un programa auténticamente comunicativo.
- Salvo lo anterior, no he podido identificar un criterio claro para secuenciar los tipos de textos que se proponen para escribir<sup>102</sup>.
- Puede decirse que el programa implica una idea vaga de que se aprende a escribir escribiendo, pero esto no equivale a que se aprenda a comunicar comunicando y pudiera prevalecer la visión de la ejercitación como mecanismo de aprendizaje.

### **11.2 ¿Qué particularidades tiene el enfoque que se propone, dado que hay variaciones en lo que se postula como “enfoque comunicativo”?**

A partir de las actividades del componente de escritura y en tono a ellas se puede afirmar lo siguiente:

- El programa no tiene una organización propia de un enfoque comunicativo, al no encontrar en él elementos de programación propia de alguna variedad de estos programas: no hay una organización por tipos de texto, ni por situaciones o funciones comunicativas; aunque todas estas tengan presencia como contenidos. Es paradójico que a pesar de que se propone un enfoque comunicativo y “funcional”, el programa no se organiza por funciones. El término “funcional” parece gratuito, no aporta y en cambio confunde. Tampoco hay una preocupación por vincular la programación con las necesidades e intereses particulares de los alumnos o con la vida en sus comunidades.
- En contraste, puede identificarse una clara preocupación por una globalización de los contenidos en cada lección, pero la integración de lo que se aborda procede por un procedimiento que pudiera calificarse de “asociación libre”, que no garantiza que corresponda a la perspectiva global de los niños.

---

<sup>102</sup> Se ha visto que hay lecciones bombardeadas de recados, acaso para aprovechar la asociación libre que en algún momento justifica su turno en el programa.

- La globalización de contenidos a partir de lo que he llamado “lectura matriz” puede entrar en conflicto con una programación propia de un enfoque comunicativo porque reduce las posibilidades de situaciones oportunas y auténticas.
- Las lecturas matrices que sirven como eje de la programación, casi siempre cuentos, pudieran desfavorecer la presencia de contenidos programáticos más estrechamente vinculados con la vida cotidiana del alumno en su entorno social.
- El desarrollo de las actividades didácticas se vincula con diversas fuentes que no siempre son congruentes: un fichero de 1995, insertado en materiales didácticos de 1997-98, a los cuales se les sobrepone “propósitos y contenidos” en 2002.
- Aún con una intención globalizadora, las actividades de producción de textos pueden mostrar incongruencias con las situaciones de la lectura matriz a las que se vinculan.
- Las metas expuestas al final del *libro para el maestro* pueden, por una parte, implicar un valor de orientación limitado para las actividades del año, dada su ubicación; pero por otra parte, al apreciar su contenido, parecen más vagas que flexibles, es decir, poco operativas.
- No hay criterios para evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- El diseño de las actividades didácticas armoniza con las perspectivas de educación “formal” o “tradicional” que han predominado históricamente en las cuáles la escritura ocurre, según Ivanić y Moss (2004:218), como una actividad con una intención educativa (lo cual no garantiza un buen logro de la misma finalidad); una actividad impuesta por el profesor, que es el destinatario implícito de los que se produce; descontextualizada; con criterios de éxito ajenos al logro de objetivos comunicativos.
- Según la programación oficial, el maestro determina lo que hace el alumno pero a su vez es determinado por lo que se le indica en los materiales didácticos. Así, el rol del maestro es técnico, un mediador entre los autores de los programas y los alumnos. Aunque el discurso de los programas habla de “flexibilidad” no parece que prevea muchas opciones para la misma. De cualquier forma, no estoy hablando de lo que ocurra efectivamente en las diversas situaciones del aula.

### **11.3 ¿Se trata efectivamente de un enfoque comunicativo?**

En suma, en el enfoque de la SEP para la enseñanza de la escritura de textos en primero de primaria, más que *hacer cosas con palabras*<sup>103</sup> se trata de hacer textos con palabras. Es bastante discutible si merece el nombre de comunicativo<sup>104</sup>. Pero en el capítulo 12.3 abundaré sobre esta discusión.

### **11.4 ¿Cuál es la trasposición didáctica de las prácticas sociales de escritura propia de las actividades de enseñanza de escritura de textos en los materiales didácticos de la SEP de primero de primaria?**

- En términos generales, la tendencia más preocupante de la trasposición didáctica en el programa analizado es la de diseñar situaciones de comunicación empobrecidas o incluso mutiladas pues la producción de textos no culmina en su uso.
- La función propia de la escritura de comunicar a través del tiempo y el espacio suele ser descuidada y convertida en un escribir aquí y ahora que no se justifica (escribir a quién es más accesible mediante el habla), o que no trasciende (escribir por escribir).
- En términos particulares, analizar cada actividad didáctica a partir de cada componente de la comunicación, como se hizo con las actividades de producción de recados, permite mostrar otras muchas cuestiones en torno a la trasposición, aunque muchas de ellas se han basado en los juicios del investigador en tanto usuario de la lengua escrita, lo cuál establece un reto para lograr procedimientos de mayor confiabilidad en este tipo de análisis.

### **11.5 ¿Puede establecerse un modelo para el análisis de las actividades didácticas de producción de textos, inclusive concerniendo a la alfabetización inicial?**

- Se ha establecido un modelo que parte de identificar una doble contextualización de las actividades didácticas. Estas se consideran como eventos comunicativos (macroeventos) que implican dos microeventos: uno de enseñanza y otro asociado.

---

<sup>103</sup> Parodiando la expresión que usa Austin y retoma Carlos Lomas (1999) para exponer el ideal de un enfoque comunicativo

<sup>104</sup> Desde mi perspectiva, que no coincide con la de mi comité tutorial, podría llamársele *comunicoides*, no como una adjetivación intrascendente, sino como una categorización que diera cuenta al mismo tiempo de su semejanza y distancia con lo comunicativo. Mario Carretero ha usado el término *constructivoide* para aludir a supuestos constructivismos.

- El otro aspecto fundamental del modelo es recurrir a su vez a un modelo de componentes de la comunicación para ir abordando los eventos comunicativos.
- El modelo de componentes de la comunicación debe ser sensible a las particularidades de la escritura.
- Se propone al modelo SPEAKING como eje articulador del análisis de las actividades de producción textual, retomando su caracterización como un modelo flexible.
- Pero en tanto que el modelo SPEAKING es un modelo descriptivo en el contexto de la etnografía de la comunicación, en el caso de su empleo<sup>105</sup> para analizar la trasposición didáctica en las actividades de enseñanza de la escritura debe tener una visión comparativa entre lo que se propone o sucede en la actividad y lo que ocurre en las prácticas sociales que se pretenden enseñar en las actividades en cuestión.
- Para realizar esta comparación es posible considerar aspectos generales subyacentes a esas prácticas o aspectos particulares de las mismas según ocurran en grupos sociales específicos en determinado momento.
- El análisis de la trasposición didáctica de una actividad debe contextualizarse en la perspectiva del conjunto y secuencia de las actividades de un programa.
- Finalmente, el alcance del modelo es pertinente para las actividades de letramiento en la alfabetización inicial, entendiendo que letramiento y alfabetización son actividades interdependientes.

Puede verse en todo esto que este modelo de análisis implica mucho más que la identificación del modelo SPEAKING como recurso.

El modelo utilizado para los análisis realizados es de por sí complicado, dada la cantidad e imbricación de sus categorías. Llevarlo al campo del análisis del diseño de actividades didácticas ha resultado más complejo. Sin embargo, se trata de un modelo útil y hay que asumir la complejidad como inevitable.

Una de las limitantes para el análisis de los materiales didácticos es que ninguna planeación didáctica puede ser completamente determinante de lo que se desarrolle en la acción en el aula, aunque pueda propiciar ciertos hechos, consecuentes de lo que se considera y de lo que se deja de tomar en cuenta en tal planeación. Por esta causa, en el análisis existen

---

<sup>105</sup> También se trata de una trasposición de conocimiento aunque no sea didáctica.

muchas apreciaciones sobre lo probable, pero con el debido cuidado de formularlas en esta dimensión.

De cualquier forma, esta tesis nunca se ha propuesto mostrar lo que ocurre en el aula, confundiéndolo con lo que se plantea en los materiales didácticos y programas. Pero plantear como objeto de estudio dichos materiales y programa es válido y valioso.

Finalmente, el modelo de investigación desarrollado puede ser una aportación importante para que futuras investigaciones lo retomen e incidan en lo que ocurre en las aulas, con o sin la mediación de materiales didácticos ex - profeso, según el caso.

### **11.6 ¿Puede plantearse una tipología de actividades según sus características comunicativas?**

Esto ha sido posible en este trabajo a partir de las propuestas que he formulado:

- Ir más allá de una tipología de actividades (propuesta por Littlewood) diseñada para un enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas, poco preocupado por la escritura.
- Distinguir entre los productos que buscan las actividades: un texto, o, mas allá de este, un evento comunicativo.
- Igualmente, entre una orientación de las actividades hacia el alumno o hacia el aprendiz.
- Además, entre las actividades de comunicación real y las de simulación.
- Diferenciar en el evento comunicativo de una clase donde se producen textos, entre el microevento de enseñanza y el microevento asociado, y entre la *autoridad educativa* como destinataria de los textos que se producen en clase y los *destinatarios adicionales*.
- Hacer de una caracterización de los destinatarios adicionales el eje de la clasificación, según lo muestra la tabla 1.

**Tabla 1**  
**Destinatarios adicionales según tipo de actividades**

<b>TIPO DE ACTIVIDAD</b>	<b>DESTINATARIO ADICIONAL</b>
Propiamente comunicativa	real
Potencialmente comunicativa	posiblemente real
Semicomunicativa	no requerido; autodesestino

(grupala o individual)	
Paracomunicativa (simulación completa)	representado por alguien en acciones simuladas
Pseudocomunicativa (simulación incompleta)	ausente en las acciones simuladas
Subcomunicativa	no previsto

- Esta tipología identifica una estructura en las actividades y contribuye a valorarlas en sus posibilidades comunicativas pero no implica una valoración completa de las mismas. Las estructuras previstas apuntan a una caracterización funcional más que de adecuación, en términos lingüísticos, y no explora cuestiones fundamentales para el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como la relación maestro - alumno. Así, una estructura idónea para la enseñanza de la escritura (una estructura *propia mente comunicativa*) no equivale automáticamente a una actividad idónea para la misma; se requiere un análisis mayor y de ahí la pertinencia de la valoración cualitativa para la cual he propuesto como eje el susodicho modelo SPEAKING.

### 11.7 ¿Puede plantearse una tipología de actividades según la trasposición didáctica implicada?

- La misma tipología que acabo de exponer puede contribuir a la valoración de la trasposición didáctica de las actividades de enseñanza de la escritura de textos, pero es importante considerar el ámbito de uso propio de los textos cuya escritura se enseña en la escuela para juzgar sobre la trasposición didáctica.
- En esta cuestión, he propuesto una nueva tipología, en este caso no de actividades sino de textos, a partir de identificar la relación de pertenencia de los textos al ámbito escolar: textos propios, apropiados y traspuestos a la escuela.
- Asimismo, he mostrado que en el corpus abordado atender esta relación permite un mejor análisis. Este también mejora si se toma en cuenta que hay textos que no requieren de un destinatario adicional para cumplir su función, y a partir de ello se identifican y valoran a las actividades semicomunicativas.



## **12 TRASCENDENCIA, LÍMITES E IMPLICACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN**

### **12.1 La principal conclusión acerca de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura**

Los resultados de esta investigación han aportado múltiples cuestiones en relación a cómo se trasponen los componentes de la comunicación escrita en la planeación didáctica de las actividades de enseñanza.

Pero en medio de una gran cantidad de apreciaciones, fue emergiendo un punto de gran relevancia: la valoración respecto a qué tanto la planeación de dichas actividades estaba proporcionando elementos para apropiarse de la escritura en tanto elemento que permite la comunicación en ausencia del emisor y en un tiempo posterior a la emisión del mensaje.

De esto deriva la principal conclusión de la tesis, consistente en identificar que la planeación de actividades didácticas de producción textual en los materiales de la SEP para primero de primaria, tiende a descuidar el uso que pueden tener los escritos de los alumnos en eventos comunicativos; es decir, la comunicación escrita tiende a ser traspuesta para la enseñanza ignorando su función fundamental y su situación de enunciación prototípica. De esta manera, dichas actividades tienden a culminar con la producción de textos, olvidándose de la utilidad de los mismos.

Esta conclusión tiene serias implicaciones al considerar la teoría del enfoque funcional del desarrollo de la lengua (propuesta por Halliday), puesto que según ella, las funciones son el punto de partida para el desarrollo del lenguaje. Si la enseñanza de la escuela descuida proporcionar experiencias suficientes para vivenciar las funciones de la escritura, entonces el aprendizaje de la misma depende de experiencias extraescolares. Lo más grave de esto es que en países como México todavía tenemos una cantidad importante de niñas y niños que difícilmente contarán con tales experiencias extraescolares. La planeación didáctica en cuestión, en estas circunstancias, poco contribuye con el propósito de alfabetizar.

Si tomamos en cuenta que “las prácticas letradas implican la regulación social de los textos, es decir, quién tiene acceso a ellos y quién los puede producir” (Barton y Hamilton, 2004: 126), al revisar las prácticas de escritura sin funcionalidad que imperan en los materiales didácticos de la SEP, podemos reconocer un filtro social que dificulta el acceso a la lengua

escrita para quienes no tienen un acceso completo a las prácticas sociales de escritura en un medio extraescolar. De ahí el sentido de uno de los epígrafes de esta tesis:

“A menos que las fronteras entre las aulas y las comunidades puedan romperse y se estimule el flujo de patrones culturales entre ellas, las escuelas continuarán legitimando y reproduciendo las comunidades que controlan y limitan el progreso potencial de otras comunidades y que permanecen desconectadas de otros valores y modos de vida”

(Heath 1983:369; traducida en Ivanic y Moss, 2004: 215)

Queda por indagar cuáles pueden ser los alcances de una enseñanza de la escritura que no parte de las funciones de la misma para aquellos que están familiarizados con esas funciones debido a sus experiencias en su medio social extraescolar. Según las particularidades del caso, puede tratarse de una enseñanza redundante, que aporta poco o nada para nuevos aprendizajes, o tal vez aporte en menor o mayor grado en el conocimiento de las formas de lo escrito, dependiendo de la motivación que pueda generar. Pero en relación a esto último tampoco se puede esperar mucho si se considera, como también lo hace el enfoque funcional del desarrollo de la lengua, que el eje de la motivación para el aprendizaje del lenguaje está en el involucramiento con sus funciones.

## **12.2 La escritura de textos a partir de los materiales didácticos de la SEP en primero de primaria**

Los materiales didácticos de la SEP de español para primero de primaria no consideraron a la enseñanza de las letras (eso no quiere decir que los maestros la hayan dejado de lado), ignoraron los procesos de conceptualización del sistema de escritura (salvo por una "evaluación inicial") y a cambio introdujeron la producción de textos, pero generalmente se olvidaron de ir más allá de esta producción, la cual se quedó sin sentido. Se trata generalmente de una producción que se demanda a los niños para nada y para nadie o sólo para aprender y mostrarlo al docente<sup>62</sup>.

¿Pero aprender qué? Ante la ausencia de lineamientos de evaluación de la producción textual y ante la presencia de una fuerte tradición que sobrevalora la enseñanza de las letras, probablemente se propicie que la escritura de textos sea sólo un pretexto para aprender y/o

---

<sup>62</sup> Kaufman (2000:164) cita lo siguiente de Tonucci: "el absurdo de la escuela tradicional es que se escribe nada para nadie. Todo el esfuerzo que la escuela tradicional pide al niño es el de aprender a escribir para demostrar a su maestro que sabe escribir".

ejercitar los rudimentos de la escritura alfabética en detrimento de la atención a las características de los diversos tipos de texto y a sus usos sociales.

¿Y aprender cómo? Según la SEP

"a escribir se aprende escribiendo.

Hay que propiciar que el niño escriba mucho y con diferentes propósitos para que vaya mejorando el trazo de las letras y su redacción de manera que otros puedan leer sus escritos" (M14)

Desde este punto de vista, no se considera que la reflexión sobre la escritura tenga un papel fundamental en el aprendizaje de la misma. La fuente del aprendizaje es la práctica, en el sentido de la ejercitación. Esto marca una distancia respecto de los enfoques comunicativos contemporáneos. Al respecto ampliaré más en el siguiente apartado.

Por otra parte, en tanto que los textos suelen ser artificiales, los propósitos falsos y los destinatarios ausentes, el enfoque de la SEP también se aleja de las concepciones del lenguaje integral; no se trata de un aprendizaje natural de la escritura, aunque pareciera que se espera que ocurra como si lo fuera.

Mientras que en el ámbito académico se están gestando opciones para la alfabetización inicial que integren distintas perspectivas (como se expuso en el capítulo 3.9), lo planteado por la SEP parece más bien apartarse de las cuestiones importantes de todas ellas.

De alguna forma, la propuesta de la SEP pudiera interpretarse como un síntoma de la "desinención de la alfabetización" que, según Soares (1993: 5-12), se ha venido dando en la actualidad al inventarse el letramiento y al irse perdiendo en éste las especificidades de la alfabetización. Pero lo peor de esto es que el letramiento que se propone suele ser demasiado artificial y alejado de los usos sociales y personales de la lengua escrita, es decir, demasiado endeble en tanto propuesta de vinculación con la cultura escrita.

Tal vez haya un progreso en el tránsito de la enseñanza de las letras al empleo de los textos para enseñar o esperar que algo se aprenda sobre la escritura; pero tal vez sólo sea una pérdida de algo que habría que reconsiderar (la alfabetización), a cambio de algo que no contiene una alternativa fundamental a pesar del envoltorio en el término de "enfoque comunicativo".

Debo insistir que mi apreciación se enfoca a lo relativo a la propuesta vigente de la SEP para la enseñanza de la escritura, pero no estoy considerando otros aspectos de la misma

propuesta para la enseñanza de la asignatura de español y que merecerían una valoración específica. En el caso del componente de lectura (más allá de la lectura de los textos que se producen en el aula y del cual he notado su descuido), habría que considerar que además de los materiales didácticos editados por la SEP, se ha venido dotando a las aulas con acervos de libros y tratando de propiciar algunas prácticas para el uso de los mismos.

De cualquier forma, vale recordar una vez más, que una cosa es lo que proponga la noosfera y otra lo que realicen los maestros. Para bien y para mal, parece ser que ellos siguen más preocupados por la alfabetización en términos tradicionales, es decir, por la enseñanza de las letras, aunque sus prácticas vayan incorporando cuestiones de la planeación de la SEP. Pero respecto de lo que ocurre en las aulas es necesaria mayor investigación<sup>63</sup>.

### **12.3 Acerca de los enfoques comunicativos y de su relación con el corpus de actividades analizadas**

Dado que esta investigación ha analizado actividades de escritura de textos, no es posible hablar de la totalidad del enfoque seguido en la asignatura de Español, mismo que contiene también actividades de los componentes de expresión oral, lectura, reflexión sobre la lengua e incluso otras de escritura. Sin embargo, puede decirse, en relación a lo que se ha analizado, que no hay una articulación idónea entre estos componentes. Entre lectura y escritura se crean vínculos cuestionables relacionando una lectura matriz y el contenido de escritura que se amarra a esa lectura, en tanto que se descuidan vínculos fundamentales, como es que lo que se escriba sea leído por un destinatario adicional al de la autoridad educativa; el tipo de textos que se escriben pocas veces corresponde al tipo de textos que se leen; también hay un divorcio entre textos orales y escritos y la reflexión sobre la lengua pocas veces es una reflexión sobre lo que se está escribiendo.

En cuanto al corpus de actividades de escritura, tomado aisladamente, puede debatirse qué tanto corresponden a un enfoque comunicativo y, si fuera el caso, a qué tipo de enfoque comunicativo pertenecen.

---

<sup>63</sup> Ya he citado el trabajo de Espinosa (2007) que tiene aspectos muy valiosos al respecto, pero que no puede dar cuenta a nivel nacional de las apropiaciones que predominan en la actualidad entre los docentes de los materiales didácticos de la SEP.

Por principio de cuentas, esas actividades no son parte de un enfoque "comunicativo funcional" como se auto designa el programa oficialmente, pues ese término refiere a una programación cuyo primer criterio de organización son las funciones del lenguaje; en cambio, la organización de este programa descansa en la yuxtaposición de contenidos diversos a partir de lecturas matrices. La palabra "funcional" parece haber sido empleada sin conciencia de sus implicaciones en este contexto.

Pero volviendo a considerar lo "comunicativo" a secas, habría razones para incluir o excluir a esta programación de esta categoría según los criterios que se usen. Cuando el criterio de adscripción es que las actividades impliquen una comunicación real o que impliquen un interlocutor que reaccione ante la comunicación que se le dirige, encontramos una proporción baja de actividades que cumplan este criterio.

Quizás, siguiendo las distinciones de Howatt (Richards y Rodgers, 2003:157), el enfoque pueda inscribirse en una "versión débil" del mismo, dado que la "versión fuerte" se centra en la exigencia de la práctica directa de la comunicación. Por otra parte, el mismo enfoque difícilmente se puede ubicar en un paradigma avanzado de programación, es decir, de un paradigma procesual (Breen 2005b), dado el descuido que hace del uso lingüístico y de la falta de vinculación de lo que se programa con la detección de intereses y necesidades del alumno.

Parte del problema de ubicar este conjunto de actividades, en relación al enfoque comunicativo, proviene del hecho de que se trata de un enfoque surgido para la enseñanza de segundas lenguas, cuya perspectiva no siempre es ideal para abordar lo propio de la enseñanza de la escritura de la lengua materna. Esta tesis también ha contribuido con algunas reflexiones al respecto.

Por una parte, se ha notado la importancia de incluir en el aprendizaje de la escritura a la posibilidad de vincularse con las funciones de la misma, por lo menos en el caso de la población que difícilmente puede tener acceso a vivencias que le proporcionen este vínculo. No es lo mismo aprender una segunda lengua, apelando al conocimiento de las funciones de la lengua materna, que aprender la escritura sin saber para qué sirve escribir.

Por otra parte, se ha visto que no es lo mismo considerar la frontera entre actividades precomunicativas y comunicativas en la enseñanza de lo oral (enfaticada en muchos programas de enseñanza de segundas lenguas) que en la enseñanza de lo escrito, pues en la

producción de textos orales en el aula es fácil tener un interlocutor mas o menos adecuado, en tanto que en la producción de textos escritos esto se complica.

#### **12.4 Lo que se queda en el tintero**

Es común que un trabajo de tesis deba cerrarse en cierto momento, lo cuál no implica que se hayan agotado las posibilidades de análisis ni las inquietudes que se empezaron a trabajar.

Esta investigación, como es sabido, ha partido de una intención para valorar la trasposición didáctica en la enseñanza de la escritura en el corpus de actividades conocido, pero no ha agotado todo lo que pudiera decirse al respecto.

Una de sus contribuciones fue distinguir distintos tipos de texto según la relación que los distintos ámbitos en que son usuales tienen con el ámbito escolar; de esta forma, los textos pueden ser propios, apropiados o traspuestos a la escuela.

La idea de los textos apropiados, que generalmente son textos literarios, es que tienen una larga tradición de presencia en la escuela, la cuál los ha traspuesto modificando su función lúdica y convirtiéndolos en algo obligatorio.

Me parece que es posible realizar un análisis más específico del papel que tienen este tipo de textos en la programación analizada, no sólo en relación a que el cuento es el tipo de texto que más se propone escribir, sino porque también el programa se estructura globalmente a partir de lecturas matrices que en su mayoría son cuentos, y además porque la escritura de otros tipos de texto se ve invadida por referencias a los personajes y situaciones de esos cuentos. En suma, se trataría de analizar con detenimiento las implicaciones de una planeación didáctica que apela en gran medida a la vinculación de la enseñanza de la escritura con situaciones fantásticas. Esta tarea se ha de relacionar con aportes de estudios sobre el juego, la fantasía, la literatura infantil y las concepciones de la infancia.

De cualquier forma, me parece importante adelantar que parece cuestionable que una planeación didáctica se olvide de la realidad de los niños. Una cosa es que lo imaginario sea considerado en tal planeación, y otra es que domine esa planeación. Por añadidura, no se trata tanto de considerar la imaginación propia de cada uno de los niños, como de sumergirlos en cuestiones imaginarias presentadas por los diseñadores de los materiales

didácticos, es decir, el niño destinatario de esta planeación, no es imaginado por los autores de los materiales didácticos como un niño imaginativo.

El programa de estudio de 1993 de la asignatura de Español al menos contemplaba como una "situación comunicativa permanente" a la "redacción libre de textos" (¿textos libres?) en los cuáles los niños pudieran "incluir sus experiencias, intereses e inquietudes" para "practicar la expresión personal" (SEP, 1993: 26). Pero la programación de los materiales didácticos estudiados se olvida de este aspecto y tampoco atiende a textos reales no escolares cuya escritura tenga presencia en el contexto sociocultural de los alumnos.

En cuanto a los textos propios de la escuela, es decir, los textos académicos, cabría plantear también un análisis más específico. Ligado a ellos, aunque no exclusivamente, se encuentra lo relativo a la función epistémica de la escritura. La escritura no solo plasma ideas sino que puede servir como herramienta para desarrollarlas<sup>64</sup>. Siguiendo los planteamientos de Bereiter y Scardamalia, habría quienes escriben "como un mero acto de 'vaciado' de la información de la mente del escritor hacia el texto" en tanto que otros lo hacen en tanto proceso de solución de problemas tanto teóricos como retóricos (Díaz Barriga, F. y Hernández G., 1998: 168). Ya he planteado la limitación de las actividades didácticas que no tienen un destinatario adicional al docente, lo cuál dificulta abordar la escritura en tanto problema retórico. Cabría indagar en las actividades de escritura de los materiales didácticos de la SEP si hay alguna presencia de problemas teóricos, es decir, de situaciones en que la escritura sirva como soporte de la reflexión sobre el contenido de lo que se expresa y permite la transformación de ideas originales.

El análisis que he presentado en esta tesis ha hecho hincapié en aspectos comunicativos de la escritura para comparar lo que se pretende enseñar en los materiales didácticos con la escritura en sus usos sociales extraescolares. Pero este análisis respecto de qué es lo que se enseña podría ampliarse considerando otras funciones de la escritura, como son la lúdica o la epistémica.

Por otra parte, también podría ampliarse más en términos de cómo se didactiza el conocimiento a enseñar. La didactización del saber, como se expuso en el capítulo 1, supone su desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y

---

<sup>64</sup> Por ello, aunque uso la expresión de "lo que se queda en el tintero", pienso que la misma no da cuenta de la transformación que ocurre en el conocimiento cuando pasa del tintero al papel.

verificabilidad, según lo expuso Verret (I- 146 y 147) respecto de "una transmisión escolar burocrática".

Esta tesis abundó, sin utilizar el término, en torno a la desincretización, misma a la que Petitjean (1998a:8) la explica como un proceso en el cual se extrae un concepto de su lógica original (descontextualización) para convertirlo en nociones susceptibles de aprendizaje (recontextualización). En el corpus de actividades didácticas abordado, los textos son generalmente extraídos de la lógica de la comunicación que les da sentido para insertarlos en dinámicas escolares. Sea como sea, esta tesis aportó el planteamiento de un análisis más fino que implica el reconocimiento de una doble contextualización del saber didactizado en un evento escolar paralelo a otro asociado.

En lo relativo a la verificabilidad se ha expuesto como dato breve pero impactante, la falta de criterios de evaluación de la producción textual.

Pero en lo relativo a la programabilidad y la publicidad en la enseñanza de la escritura según los planteamientos de la SEP se ha incidido poco. Tengo la idea de que aquello a enseñar no está claramente establecido y que son pocos los criterios para reconocer una secuencia de actividades didácticas que vaya más allá de una mera yuxtaposición de actividades para escribir en las cuáles se escribe cada vez un poco más. Pero es necesario todavía hacer elaboraciones con mayor precisión y extensión que den cuenta de este aspecto de la didactización de la escritura.

Aún así, he distinguido desde el primer capítulo entre distintas tareas que pueden ser abordadas en relación a la trasposición didáctica y sostengo que no es imprescindible abordarlas todas para lograr una investigación válida y productiva.

Otro tema que aparece en esta tesis pero que merece profundizarse más es el relativo a las posibilidades de iniciativa que pueden tener profesores y alumnos para decidir qué escribir, con qué propósitos, a quién, de que manera; asimismo cómo enseñar a escribir o cómo aprenderlo. Lo que se ha visto en lo analizado, principalmente en el corpus de recados, es que la planeación supone un maestro que solamente adapta lo previsto y alumnos que lo tienen que adoptar. Las reiteradas declaraciones de la flexibilidad del programa pueden ser dudosas, pero no cabe duda que el margen de maniobra de los maestros para tomar decisiones puede variar mucho según circunstancias particulares. En cuanto ese margen de maniobra en los alumnos, no me parece que se pueda ser muy optimistas. Se como sea, para

profundizar en este aspecto, habrá que tener en cuenta las consabidas diferencias entre analizar lo que se planea y lo que se ejecuta.

### **12.5 Otras conclusiones y comentarios acerca de los materiales didácticos de la SEP**

En el capítulo anterior expuse las conclusiones que muestran una valoración de aspectos didácticos y comunicativos sobre las actividades didácticas de producción textual para la asignatura de Español en primero de primaria. Conviene comentar ahora sobre sus limitaciones y sus alcances.

Acerca de sus limitaciones es necesario recordar que el estudio realizado no agota las posibilidades de análisis de los materiales didácticos indicados, pues solamente se enfocan a las actividades didácticas de producción de textos con sintaxis; es decir, solo abordan parte de uno de los cuatro componentes que estructuran la programación, el de "tiempo de escribir".

Pero aún en lo relativo al universo de actividades correspondiente, el análisis estuvo centrado en dar cuenta de sus características comunicativas y sólo tangencialmente se abordaron otras cuestiones, como la forma de globalizar contenidos o la ausencia de criterios de evaluación. Pero las mismas actividades de escritura de textos son susceptibles de otros análisis, por ejemplo, la consideración de los aspectos procesuales en la elaboración de un texto, o qué tanto y de qué manera se aterrizan en las actividades didácticas de escritura los principios constructivistas que el programa declara seguir.

Desde luego, es imposible abarcar todo, e incluso ya expuse algunas cuestiones relativas a la misma trasposición didáctica que se quedan en el tintero, por decirlo así. Lo que parece evidente es que un análisis del tipo que se ha emprendido sobre la planeación de actividades didácticas no es una cosa sencilla ni breve.

Se han encontrado fortalezas y debilidades en la programación analizada, pero la visión sobre esto está condicionada por la perspectiva de análisis; así por ejemplo, no hubiera sido lo mismo proceder desde una perspectiva histórica que apreciara la evolución de los programas de la asignatura de español, que hacerlo desde la óptica adoptada, que consiste en comparar lo programado con las prácticas sociales de escritura.

Sin embargo, al tratar de sintetizar una serie de análisis realizados desde la perspectiva adoptada, no encuentro un balance positivo.

Desde luego que cualquier programación didáctica es perfectible y que su diseño responde a una serie de circunstancias presentes en el momento de su elaboración, inclusive de los elementos teóricos disponibles en el momento.

Pero no conviene limitarse a decir que nos encontramos con un programa deficiente pero perfectible. Hay que notar que en el contexto actual de la educación en México, caracterizado por una notable preocupación por la evaluación de la enseñanza, resulta absurdo que ésta se limite a ver el rendimiento de los alumnos y de los maestros y se desentienda de insumos tan importantes para la educación como son los propios materiales didácticos oficiales.

Mi tesis contribuye a apreciar la importancia que debiera tener esta tarea.

Es de esperarse, además, que la sociedad civil vaya concientizándose más de la importancia de que se le rindan cuentas respecto de las acciones educativas estatales en todas las áreas del conocimiento, pues hasta ahora solamente merecen una atención mayor algunos escasos temas, como son los históricos, cívicos o de educación sexual, que despiertan grandes polémicas. En contraste, otros hechos educativos permanecen sin ser problematizados, como son los siguientes, relativos a la asignatura de Español:

- los programas correspondientes son posteriores a la elaboración de los materiales didácticos;
- se ha evitado reconocer los cambios de programas, al grado de que desde el discurso oficial parece necesario aceptar que hay tres programas distintos y uno sólo verdadero;
- reina la incoherencia entre la programación para distintos grados escolares y más entre distintos niveles;
- se canceló la elaboración de libros para el maestro que orienten su labor en 5° y 6° de primaria.

Más que limitarse a esperar una reforma o una sustitución de los actuales programas y de los materiales didácticos, habría que plantearse un trabajo de evaluación continuo sobre estos insumos, tal vez con el concurso de diversas instancias distintas de la misma SEP.

No debe menospreciarse la influencia que tienen los materiales didácticos en la enseñanza, independientemente de los procesos de apropiación que impliquen.

"Aunque los profesores desempeñan un papel importante y de muchas maneras crucial en dirigir el aprendizaje, los problemas asociados con la educación

magisterial antes y durante el servicio son enormes. Por lo tanto creemos que una de las medidas más prometedoras para el mejoramiento del aprendizaje escolar consiste en el perfeccionamiento de los materiales didácticos" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976:308)

Sin embargo, el asunto es complicado porque una cosa es apostar al perfeccionamiento de los materiales didácticos y otra hacerlo en detrimento de otras acciones educativas; por ello es necesario tener en cuenta la advertencia de Rosa María Torres:

"La confianza en torno al texto escolar es parte de la confianza creciente depositada sobre la tecnología como respuesta al problema educativo y, en particular, como refuerzo y eventual sustituto al docente ... La creciente importancia atribuida al libro de texto para la enseñanza y el aprendizaje, como sustituto de una política renovada y agresiva de formación y profesionalización docente, está acrecentando la dependencia del educador (y del alumno) respecto del texto y alienándolo cada vez más respecto de su propio quehacer pedagógico" (Torres, 1998: 103 y 104).

No se trata entonces de plantear una centralidad de los materiales didácticos para mejorar la calidad de la educación, pero sí de tomar en cuenta seriamente el papel que pueden desempeñar, en tanto uno de los múltiples aspectos determinantes de los logros educativos en la educación básica contemporánea en países como México.

En mi opinión, los libros de texto gratuitos son una conquista del pueblo mexicano que merece ser apuntalada. El estado, a pesar de todo, parece, en general, mejor capacitado para seguir produciendo estos materiales que las editoriales privadas<sup>65</sup>. La crítica de esta tesis hacia los materiales didácticos pretende contribuir a su mejoría, no a una descalificación sin alternativas.

Gimeno ha planteado que "la alternativa a este instrumento curricular no es la destrucción, sino su modificación y complementariedad con los otros medios" (1997:79). Este es el sentido de mi tesis.

---

<sup>65</sup> Un estudio ilustrativo al respecto, que considera tanto a los libros de texto gratuitos como a los comerciales en México, es el de García (2001).

## **12.6 Acerca de la didáctica de la escritura y de las posibilidades educativas de la escuela**

Esta investigación se ha dirigido a evaluar cuestiones fundamentales de un programa de enseñanza específico, nada parecería obstaculizar que los aspectos abordados aquí fueran retomados para valorar otros programas de enseñanza de la lengua, aún cuando cada caso pudiera requerir de algunas adaptaciones.

Pero este trabajo también puede tener trascendencia para orientar e inspirar el diseño de futuras planeaciones didácticas.

En ambos casos, puede emplearse el modelo SPEAKING en tanto guía flexible para considerar la multiplicidad de aspectos de la comunicación.

También en ambos casos es posible considerar algunas de las distinciones propuestas en este trabajo para valorar las actividades didácticas de producción textual; no para hacer una valoración prejuiciosa y simplona de lo "bueno" y lo "malo", sino para reflexionar contextualizadamente sobre lo necesario, lo ideal y lo posible. Tales distinciones son:

- La clasificación de actividades propuesta y su relación con los tipos de texto objeto de enseñanza según sus relaciones con el ámbito escolar.
- La distinción entre actividades que se limitan a buscar la producción de textos y las que insertan esta producción en eventos comunicativos que trascienden la evaluación escolar.
- La diferenciación entre las actividades orientadas al aprendiz y las orientadas al alumno.

No se trata de que, en cualquier situación, todas las actividades para la enseñanza de la escritura deban ser propiamente comunicativas, insertas en eventos comunicativos reales y orientadas al aprendiz; pero tampoco se trata de claudicar fácilmente con un argumento apresurado de que "no es posible".

Qué tanto la escuela puede y debe enfocarse a proporcionar eventos de comunicación auténticos es parte de un debate contemporáneo. Camps piensa que

"será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita "reales" que les permitan actualizar y/o aprender los

conocimientos discursivos necesarios para escribir. Este es uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza del lenguaje actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir" (porque) "aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no se puede desarrollar con el estudio de las formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción" (Camps, 2002: 132 y 133)

Por su parte, Bain y Schnewly comentan

"Existen diversas dificultades cuando se intenta crear las condiciones de una 'comunicación real': la dificultad de tener en una situación de clase, otro destinatario que no sea el enseñante (y al mismo tiempo evaluador del trabajo), la dificultad de situar al alumno en un estatuto diferente al que le otorga actualmente la institución escolar o la sociedad, la dificultad de simular de manera creíble objetivos fuera de la intervención efectiva de los actores escolares, etc.

(...)

Las soluciones son, en fin, de dos tipos:

- Aprovechar las ocasiones que se presentan en la escuela (intercambios con un camarada, con otra clase y...con el enseñante) en la clase de lengua, pero también en otras clases que requieren la elaboración de relatos, resúmenes, textos informativos, teóricos, científicos (como en historia, geografía, ciencias naturales y físicas...);
- Perfeccionar la simulación, con los problemas que plantea la definición de reglas de juego que no son generalmente válidas en el resto de la vida escolar. es verdad que chocamos muy rápidamente con las constricciones sociales del funcionamiento de la institución escolar, pero las mismas dificultades y necesidades de simulación se encuentran también en otras áreas, como las ciencias, por ejemplo.

Al mostrar así la dificultad de establecer situaciones reales de comunicación en la escuela, no pretendemos desanimar a los enseñantes, sino más bien advertirles de que no esperen obtener resultados espectaculares a corto plazo y animarles así a un análisis sereno de las estrategias que puedan resultar eficaces" (Bain y Schnewly, 2002, 157 y 158)

Tal vez un programa escolar no pueda incluir exclusivamente eventos reales de escritura, recurriendo en consecuencia a algunos simulados, pero esto teniendo en cuenta una ejercitación cuyo sentido fuera claro y asumido por los alumnos; pero en cambio resulta preocupante un programa saturado de simulaciones y con mínimas oportunidades de participar en eventos comunicativos reales.

Lerner afirma que

"En la escuela, no resultan 'naturales' los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos

didácticos ... los propósitos comunicativos ... suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito. Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y a escribir para cumplir otras finalidades... si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función de enseñante" (Lerner, 2001: 29).

No obstante

"es posible articular los propósitos didácticos -cuyo cumplimiento es en general mediato- con propósitos comunicativos que tengan un sentido 'actual' para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela. Esta articulación, que permite resolver una de las paradojas antes planteadas, puede concretarse a través de una modalidad organizativa bien conocida: los proyectos ... El trabajo por proyectos permite ... que todos los integrantes de una clase -y no sólo el maestro- orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida... al orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto ... que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos... el compromiso que asumen hace posible que progresen en la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos" (Lerner, 2001: 33 y 34)

Pero de poco servirá incorporar a los programas oficiales y a sus respectivos materiales curriculares alternativas pensadas en función de lograr el aprendizaje de los alumnos, si no tomamos seriamente en cuenta su factibilidad. No basta con buenas intenciones que se traduzcan en propuestas didácticas, hay que recordar seriamente la advertencia de Chevallard:

"La noosfera ... procura obstinadamente, por caminos a menudo inciertos, la organización de una *buena* enseñanza. El orden didáctico, que no se pliega a nuestros deseos, viene a recordarle que una enseñanza, antes de ser buena, debe ser simplemente *posible*" (1997:44 / *cursivas* del autor).

Esto constituye una importante tensión que debe considerarse en la programación didáctica oficial: o bien se atiende a una planeación ideal que no es llevada a la práctica en lo fundamental y entonces no resulta útil; o bien se claudica en proponer lo idóneo para que lo propuesto sea posible, pero entonces lo propuesto no es lo deseable en la enseñanza.

Hay un gran reto para tratar de diluir esta disyuntiva buscando opciones factibles, para lo cual deben considerar las perspectivas docentes, los retos de sus contextos de trabajo particulares y el peso de las tradiciones y demandas institucionales y sociales. Pero esta integración no es un asunto sencillo.

Uno de los problemas relativos a lo anterior es determinar qué de la planeación o de la programación corresponde a las instituciones y qué corresponde a los docentes y cómo lograr la complementariedad de aportes en vez de la oposición. Me parece que la respuesta adecuada no puede generarse considerando sólo a un docente en abstracto, sino que habría que considerar la pluralidad de los mismos y de sus contextos de trabajo. Las propuestas institucionales deberían ser lo suficientemente flexibles (más allá de las declaraciones retóricas) o incluso diversas, para apoyar a los docentes en la medida de sus necesidades. Esto implicaría contar con una planeación institucional con opciones de trabajo que pudieran ser retomadas en menor o en mayor medida por los docentes, según sus propias posibilidades de afrontar la tarea, y previendo que de cualquier forma se dará un proceso de apropiación de su parte.

Pero además, la planeación institucional debería buscar apoyar a los docentes en un proceso de desarrollo profesional y logro de mayor autonomía<sup>66</sup>, cuestión que no puede conseguirse limitándose a proponer instrucciones que deben seguirse en menor o mayor grado. En este sentido, los materiales curriculares dirigidos a los docentes no deben ser solamente instructivos, deben incorporar una dimensión formativa. Y las opciones formativas deben de ser múltiples.

Parte del debate es el papel que deberían jugar los materiales didácticos y quién debe diseñarlos y/o seleccionarlos. La misma versión de un material curricular puede ser una ayuda para que algunos docentes obtengan mejores resultados en la enseñanza y un estorbo para que lo logren otros.

En suma, concretar qué puede hacer la escuela para mejorar la enseñanza de la escritura depende de múltiples cuestiones. Pero no hay que olvidar que lo más importante en la creación, realización o evaluación de un programa para la enseñanza de la escritura está en función de las necesidades de alumnos distintos según sus contextos socioculturales.

---

<sup>66</sup> Algo de esta problemática he planteado al indicar la necesidad de una "pedagogía de transición" (Aranda, 1994: 152) y de considerar las posibilidades de los materiales didácticos como andamiaje en la zona de desarrollo próximo de algunos docentes (Aranda, 2000: 153).

Desde luego, suele suceder que ahí donde la escuela debería brindar más, es donde menos puede hacerlo, pero esto tiene que ver, entre otras cosas, con políticas educativas.

De cualquier forma, es posible prever que en un futuro cercano, el debate de la viabilidad de la escuela en tanto instancia educativa retornará<sup>67</sup> considerando los aportes que está mostrando la teoría social del aprendizaje sobre la facilidad de aprender en comunidades de práctica que facilitan una "participación periférica legítima", lo cual contrasta enormemente con la dificultad de aprender en la escuela.

Igualmente, el debate será auspiciado por los "Nuevos Estudios sobre la Literacidad", mismos que suelen mostrar capacidades de escritura y de lectura al margen de la escuela y que esta institución ignora.

Además, Resnick (1991) ya ha planteado la cuestión de considerar que hay más instancias alfabetizadoras que la escuela.

El mismo autor del concepto de trasposición didáctica planteó que no todos los saberes son escolarizables, como es el caso de los saberes empíricos, entre los que ubicaba como ejemplo al aprender a hablar (Verret, 1975: I-148). ¿Pero qué tanto aprender a escribir (o incluso a hablar utilizando ciertos tipos discursivos) puede ser un aprendizaje empírico? y ¿a qué tipo de escolarización corresponde esta opinión?

No basta entonces con señalar las insuficiencias de la escuela, ni con proponer programas alternativos que por diversos motivos no pueden arraigar en la mayoría de las escuelas; hace falta una mayor investigación y reflexión sobre las posibilidades contemporáneas de la enseñanza escolar y sobre las posibilidades de otras instancias.

### **12.7 Acerca de la investigación sobre la enseñanza de la escritura**

Me pregunto cuál puede ser el alcance del modelo SPEAKING para nuevas investigaciones sobre didáctica de la lengua. Para mí ha sido una orientación de qué aspectos considerar en mi análisis, pero se pueden plantear problemáticas que no impliquen a todos los componentes del lenguaje y pueden realizarse estudios que no expliciten esta referencia aunque de alguna manera consideren los componentes que para mí fue importante distinguir.

---

<sup>67</sup> Es posible que lo haga con nuevos elementos a los que se pusieron en juego a partir de las propuestas de una sociedad desescolarizada planteadas por Reimer y por Illich (1974).

Hace mucho tiempo Basso (1974) consideró la pertinencia del modelo SPEAKING para una etnografía de la escritura; cuando reviso sus planteamientos derivados del uso de ese modelo para la investigación, me parece que no han perdido actualidad y que bien pueden ligarse a las cuestiones que indagan los Nuevos Estudios sobre la Literacidad. Véanse si no las siguientes interrogantes que se planteaba Basso a partir del modelo de componentes:

"¿Cómo está distribuida la capacidad de escribir entre los miembros de una comunidad y cómo varía la incidencia de esta capacidad al variar los factores tales como la edad, el sexo, la clase socioeconómica, etc.? ¿Con qué tipos de actividad se vincula el hecho de escribir y en qué contextos se da normalmente? ¿Qué tipo de información se considera conveniente transmitir a través de canal de la escritura y cómo se diferencia, si es posible, esta información de la que se transmite a través de otros canales, como el canal oral? ¿Quién envía mensajes escritos? ¿A quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? Y si lo es, ¿cómo valoran los demás miembros de la sociedad ese nivel? ¿Cómo adquieren inicialmente los individuos los códigos escritos? ¿Quién se los suministra? ¿A qué edad? ¿En qué circunstancias? y, una vez más, ¿por qué razón? ¿Cuáles son los métodos aceptados de instrucción y aprendizaje? ¿qué operaciones cognoscitivas están en juego? ¿El acto de escribir se considera una fuente de placer y satisfacción? ¿La excelencia de la escritura se valora como una forma de arte gráfica y literaria? En suma, ¿qué posición ocupa el acto de escribir en el conjunto de la economía comunicativa de la sociedad examinada y cuál es la gama de sus significados culturales?" (Basso, 1974: 431 y 432; la cita es traducción presentada en Cardona, 1994:128).

Entonces, cuando yo planteo recordar el modelo SPEAKING se trata de redescubrir una referencia cuyo conocimiento explícito puede ser útil para orientar el trabajo de nuevos investigadores de la didáctica o de la etnografía de la comunicación.

Ahora bien, está claro que yo no he realizado una investigación etnográfica, sino que he empleado un modelo original de la etnografía de la comunicación para hacer un análisis de trasposición didáctica en materiales para la enseñanza. Pero cabe la posibilidad de que se realicen en el aula investigaciones etnográficas con esta orientación y además investigaciones que comparen lo que sucede en el aula y lo que acontece en el medio social extraescolar de los alumnos. De hecho, ya hay investigaciones que se han hecho con esta perspectiva, como es el trabajo ya clásico de Heath (1983) en dos comunidades norteamericanas.

La novedad del uso del modelo SPEAKING en mi investigación es en llevarlo al terreno de la didáctica de la lengua y con ello clarificar una serie de aspectos propios para los análisis

de trasposición. Queda pendiente lograr que los análisis realizados con esta perspectiva puedan contar con una confiabilidad mayor y que no descansen sólo en la perspicacia del analista.

Es posible y deseable que el tipo de análisis desarrollado pueda irse afinando en el futuro, pero la referencia de un modelo de componentes de la comunicación me parece fundamental. Esto no quiere decir que todas las investigaciones tengan que abordar la trasposición de todos los componentes, bien pueden establecerse recortes que abarquen alguno o algunos de ellos (macrocomponentes y microcomponentes). De hecho, aunque mi tesis partió de emplear el modelo completo, en ella se fue perfilando un aspecto como particularmente destacado, que es el de la consideración en la planeación didáctica de la situación de enunciación prototípica de la escritura. Pero algo indudablemente valioso de dicho modelo de componentes es advertir sobre la amplitud y la complejidad de la comunicación, de tal forma que no por abordar alguno de sus aspectos se considere que se está trabajando con la totalidad.

El planteamiento de comparar las prácticas sociales con contenidos de enseñanza, puede remitir, por una parte, a cotejar lo que se hace fuera de la escuela en una determinada comunidad de práctica, con lo que se hace en la escuela; pero es necesario distinguir si aquello que se está tratando de enseñar a los alumnos es algo propio o algo extraño a las prácticas de su entorno social.

Ese mismo planteamiento comparativo puede tener como objetivo algo menos localizado y más general, como es el caso de enfocar la situación de enunciación prototípica de la escritura, la cuál parece propia de nuestras sociedades contemporáneas y no de un grupo particular.

Si una investigación se dirige directamente a trabajar con un aspecto de un componente de la comunicación, el modelo SPEAKING no tiene el rol de vertebrar la investigación, sino solo de ubicarla en una parte de la amplitud de las cuestiones comunicativas.

Por otra parte, me parece importante la posibilidad de retomar determinadas características de la planeación didáctica en diversos componentes del lenguaje, así como la clasificación de actividades propuesta en este estudio, para investigar el pensamiento docente y sus representaciones sociales al respecto. Ello podría aportar datos de interés tanto para la

planeación didáctica destinada a la enseñanza de la escritura como para la destinada a la formación docente.

Finalmente, a partir de dicha planeación, es viable plantear proyectos de investigación acción que permitan mayor comprensión sobre los retos de renovar la didáctica de la escritura.

### **12.8 Acerca del análisis de trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua**

El concepto de trasposición didáctica ha sido y sigue siendo polémico, pero lo más importante es su potencial para hacer notar la importancia de implementar una vigilancia epistemológica sobre aquello que se enseña.

Llevar a cabo esta vigilancia no es algo fácil, particularmente en el ámbito de la didáctica de la lengua, el cual se enfrenta a una gran variedad y dinamismo de las prácticas de referencia. Pero hay aportes teóricos, como los de la etnografía de la comunicación, entre otros, que pueden ser de utilidad para proceder a los análisis de la trasposición de prácticas sociales para su enseñanza.

El concepto de trasposición didáctica, surgido en un trabajo sociológico de Verret (1975), fue adoptado por la didáctica de las matemáticas y desde ahí se consideró que podría ser de utilidad en diversas didácticas específicas. De hecho, tuvo una época de furor en torno a la obra de Chevallard (1997), al grado que parecía que se había encontrado lo fundamental para el desarrollo de la didáctica.

Actualmente, no es fácil desde México rastrear con seguridad toda la trayectoria de este concepto y de su empleo, pero me parece que lo siguiente puede corresponder a lo que ha sucedido en la didáctica de la lengua.

En la didáctica de la lengua hubo que hacer un trabajo para clarificar, antes que nada, cuál era la naturaleza de sus objetos de enseñanza, para a partir de ello plantear los análisis de trasposición. Así quedó claro, gracias a Bronckart y Shnewly (1996), que en este caso los objetos de enseñanza no sólo incluían "saberes sabios", sino además, prácticas sociales.

Pero ¿cómo enseñar las prácticas sociales en la escuela si, como afirma Wenger "no existe un proceso separado para la transmisión de la práctica" (2001:132)? y ¿cómo analizar la trasposición de algo tan dinámico, puesto que la práctica es "un proceso social de negociación y renegociación" (ídem)?

Hay que reconocer que no sólo es gigante el reto de enseñar prácticas sociales en la escuela, sino que también es muy complicado el plantearse el análisis de la trasposición didáctica de prácticas sociales.

La comparación entre las prácticas sociales de la lengua y la enseñanza o la planeación de la enseñanza de las mismas, que había sido señalada por Lerner como una tarea muy importante en el caso de la lectura y escritura en América Latina, al parecer no fue objeto de investigaciones específicas. La trasposición didáctica era mencionada pero no investigada.

Es posible que dichas investigaciones no ocurrieran por la falta de una metodología apropiada para la tarea. Si esto fue así, esta tesis contribuye al desarrollo de la didáctica de la lengua al identificar a los modelos de componentes del lenguaje como una posibilidad para el análisis de la trasposición de prácticas sociales de lenguaje o al menos de algunos de sus aspectos generales; es decir, la tesis parece haber abierto un camino para otras posibles investigaciones al respecto y contiene una sugerencia teórico- metodológica para quienes la encuentren útil o una referencia para ubicar los alcances de un estudio que no aborde todos los componentes.

Aún así, reconozco que queda mucho por hacer para aproximarse al estudio de la trasposición didáctica de las prácticas sociales que implican la lectura y la escritura. Aquí la he abordado con más solidez desde lo que he llamado "aspectos generales comunes a las prácticas sociales" que se llevan a la escuela para ser enseñadas (como lo es la función de comunicar a través de la distancia y el tiempo), que desde los "aspectos particulares de tales prácticas sociales" (algunos de los cuales se abordaron en el análisis de casos), aunque considero que el modelo SPEAKING pueda seguir siendo de utilidad para esto último en otros estudios que lleguen a realizarse. Reconozco también el desafío de lograr una confiabilidad mayor en estos análisis.

Ciertamente, mi tesis no abarca todas las tareas propias de la temática de la trasposición didáctica, pero contribuye a diferenciar estas tareas (capítulo 1.4) y sostiene la validez de abordarlas por separado como recorte, pero recordando que la tarea fundamental para la trasposición didáctica es el análisis de qué se enseña, una tarea de vigilancia epistemológica.

En esta tesis también se han apreciado algunas limitaciones propias del concepto de trasposición didáctica. Por una parte se ha señalado la pertinencia de contar con un término más flexible, como pudieran ser los de negociación, elaboración, apropiación, etc.<sup>68</sup>. Por otra parte, se ha señalado que las prácticas sociales escolares no siempre son traspuestas, como es el caso de la escritura académica.

Para el caso de las prácticas no traspuestas, lo que interesa conservar es la pregunta de si aquello que se enseña es realmente lo que se pretendía enseñar.

En torno a la obra de Chevallard, como ya he recordado, hubo un momento en que al parecer se interpretó que la didáctica tenía como tarea básica el análisis de la trasposición. Hoy puede quedar claro que la didáctica tiene muchas tareas importantes que realizar, siendo el análisis de la trasposición una de ellas. A mi parecer, no cabe duda de que la vigilancia epistemológica sobre los objetos de enseñanza es una labor que es posible y necesaria para retroalimentar el quehacer educativo.

Para finalizar, considero que las teorías de la trasposición didáctica también son objeto de trasposición (como lo ha planteado Halté, 1998, mencionado en el primer capítulo). En esta tesis yo he hecho una trasposición de sus planteamientos para su exposición y para desarrollar mi investigación. El fenómeno de la trasposición, en principio (sólo en principio), está más allá del bien y del mal, es algo inevitable y da cuenta de la naturaleza dinámica del conocimiento humano que está en constante transformación. Esto no exime de la búsqueda de una reelaboración del conocimiento preocupada por la validez del mismo.

Bárbara Rogoff, decía:

"Mi trabajo, como el de cualquier otro, implica la apropiación de conceptos que me parecieron fructíferos en el trabajo de otros. El uso que hago de sus ideas implica, sin duda, alguna transformación. Ello forma parte de la naturaleza del diálogo. Esa modificación aumenta en función del grado en que difieren los antecedentes educativos del que habla y del que escucha, o del autor y el lector. La refracción de las ideas de Vygotsky, lo mismo que las de Piaget, a través de lentes diversas -que se relacionan con diferencias temporales y espaciales, con distinto lenguaje y clima intelectual- contribuye a que el oyente elabore algo nuevo a partir de las palabras del hablante, para mejor o para peor. Mi intención ... no es explicar a Vygotsky, Piaget u otros, sino contribuir sobre la interpretación que he hecho de ellos" (1993:38)

---

<sup>68</sup> Otros autores, como Gimeno y Rockwell, han empleado el término "traducción" (García, 2001:23), pero tampoco parece idóneo.

De manera semejante, no puedo garantizar la identidad absoluta de mis conceptos sobre la trasposición didáctica y los de otros autores que han trabajado en torno a ella. En algunos casos soy conciente de la diferencia y la argumento. Pero aspiro a haber creado y recreado algo valioso desde una perspectiva latinoamericana y personal, distinta seguramente a la de los autores francófonos que han abordado el tema desde la "didáctica del francés". De ahí que eligiera trabajar con la alfabetización inicial, reto más difícil que el de la enseñanza de la escritura en otros niveles, pero de gran interés en el contexto de países como México.

Es posible que también diverja de intelectuales latinoamericanos que se han acercado al tema, pero en cualquier caso, más que las diferencias, habría que subrayar las posibilidades del diálogo para seguir recreando conceptos en tanto herramientas útiles para incidir en beneficio de las tareas educativas propias de nuestros contextos.

## EPÍLOGO

### POSIBLES APORTACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN PARA LA REFORMA CURRICULAR EN CURSO

Esta tesis se concluye cuando se está iniciando una nueva reforma educativa en la educación primaria en México y por lo tanto sería conveniente ubicar sus aportes en este contexto, razón por la cual elaboro este epílogo.

Mi tesis trasciende la evaluación específica de programas de estudio y materiales didácticos que están a punto de discontinuarse, pues consiste en una propuesta para analizar la trasposición didáctica que puede aplicarse a múltiples casos.

Al revisar el *Plan de Estudios* (SEP, 2008a) y los *Programas de Estudio y Guías de Actividades* (SEP, 2008b) que se propone para Español para el próximo año puedo advertir que diversos puntos de vista sobre la escritura y su enseñanza que señalé en mi trabajo, coinciden con los expuestos en los documentos oficiales:

- que "la escritura generalmente funciona a distancia. Es decir, la persona que lee no está en contacto con el escritor" (2008a: 58)
- que "se propone que lo que se lee, escribe y habla en la escuela tenga siempre un propósito definido y un destinatario real o potencial" (2008a: 64);
- la "organización de prácticas del lenguaje en ámbitos" que se propone (2008a: 52 y 67) coincide en mucho con la distinción de ámbitos que propuse para mi análisis;
- se reconoce que "la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje no se logra mediante la simple ejercitación y el paso del tiempo" (2008a: 64).
- se postula que "es función del docente promover que sus alumnos participen en eventos comunicativos reales" (2008b: 19).
- se promete una "lista de aprendizajes que se espera lograr al término de cada bloque" para facilitar la evaluación (2008b: 21).
- se propone una organización del trabajo didáctico distinta a la parcelación previa de los componentes de lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua (2008b: 21) con lo cuál se favorece la integración de estas habilidades, al tiempo que se remarca que el sentido de la última está en favorecer el desarrollo de las otras (2008b: 13).

- se contempla la realización de proyectos didácticos que implican "productos comunicativos" (2008b: 21).

- se considera importante "el uso de las computadoras y la Internet" (2008b: 24)

- se abre la posibilidad de reconsiderar en primero de primaria la escritura de los niños según su nivel de conceptualización, o al menos se explica algo sobre estas escrituras en los programas de estudio (2008b: 27), aunque aún no queda claro el papel que pueden desempeñar en las actividades escolares.

No puede decirse que mi trabajo llega a destiempo porque la SEP de alguna manera considere, a partir de sus propias fuentes, diversos aspectos acotados en aquel. Esto es producto de diversas referencias teóricas contemporáneas, muchas de las cuales parecemos compartir. Pero la mayor importancia de mi propuesta consiste en brindar una alternativa de gran utilidad para posibilitar la vigilancia epistemológica en la programación (antes, durante y después de su especificación) y en el quehacer áulico en relación a la enseñanza de la lengua en general y de la escritura en particular.

Si bien es cierto que los trabajos de la reforma tienen ya un gran avance, incluso en lo relativo a primero de primaria, aún hace falta mucho por diseñar, revisar, discutir, probar, etc. Como el mismo plan de la SEP reconoce, "hacer del lenguaje el contenido de una asignatura preservando las funciones que tiene en la vida social es siempre un desafío" (2008a: 67), desafío que se complica cuando decisiones políticas imponen tiempos apresurados al trabajo de las reformas curriculares. Sea como sea, el modelo de análisis basado en componentes del lenguaje y la clasificación de actividades didácticas que planteo pueden ser aún de gran utilidad, especialmente por brindar una visión de múltiples aspectos de la comunicación que hay que considerar no sólo en la programación, sino también en la formación docente que haga factible una apropiación satisfactoria de dicha programación.

Dice un dicho popular que "del dicho al hecho hay mucho trecho" y este es el gran reto de las reformas curriculares, cómo llegan a generalizarse, si es que lo hacen. En este sentido, las aportaciones de esta tesis no sólo pueden ser un contenido formativo para los docentes sino un recurso para los investigadores que se planteen explorar las percepciones, creencias, ideas, opiniones y apropiaciones de los docentes de las propuestas curriculares, cuestión fundamental para retroalimentarlas.

En mi opinión, las propuestas didácticas actuales (por lo menos latinoamericanas) tienen grandes problemas para generalizarse porque su diseño suele limitarse a tomar en cuenta la relación entre los conocimientos a enseñar y algunos aspectos psicopedagógicos para hacer viable la enseñanza. Dejan de lado algunas particularidades de los alumnos (suelen considerar poco su heterogeneidad, suelen requerir tiempos de aprendizajes establecidos con arbitrariedad), pero más que nada, ignoran casi todo respecto de quiénes han de ser los mediadores en el proceso educativo. Pudiera decirse que el triángulo didáctico entre profesores, contenidos y alumnos se convierte en una línea de vinculación entre estos dos últimos. Como reconoce la misma SEP como parte de las debilidades de el sistema educativo mexicano, "las reformas educativas son impuestas con baja participación del profesorado" (2009c:20); pareciera que se enfrenta el dilema de hacer un currículum más o menos adecuado para los alumnos (según las concepciones de los diseñadores), pero con poca participación, aceptación y comprensión de los docentes, o hacer un currículum más cercano a las prácticas tradicionales de los maestros, pero con poca adecuación a las posibilidades de aprendizaje significativo por parte de los alumnos. Así, se opta por diseñar el currículum contra los profesores en vez de con ellos, apostando a su formación y actualización de los maestros, pero el desenlace no ha sido satisfactorio. No obstante, la nueva reforma mexicana de planes y programas en la educación primaria supone que para el ciclo escolar 2011-2012, un año después de terminado el diseño curricular junto con la correspondiente actualización de materiales educativos, se deberá contar "con docentes y directivos formados en el manejo y aplicación del nuevo currículum en todas las escuelas" (SEPC, 2008:117), lo que hace parecer al reto como algo simple. Se supone que en este proceso habrá una "construcción de consensos" en los cuáles no está claro el papel de los maestros.

Esto confirma la necesidad de investigar y reflexionar más sobre las relaciones que se establecen entre la noosfera y los docentes, mediatizadas en parte por los materiales didácticos, según he propuesto. La SEP considera que "los materiales y auxiliares didácticos deben ser elemento fundamental de la propia actualización docente" (2008c: 97), con lo cuál se corre el riesgo del fundamentalismo. Por lo pronto, los planes y programas no cuentan con referencias que permitan explicar las posturas que exponen y ampliar las perspectivas de lo que se plantea, tampoco citan a los autores de los mismos

(salvo como "personal académico"). Es tiempo de ir abogando porque estos documentos de ámbito académico no se manejaran como simples instructivos y que por lo tanto incluyeran las referencias y autorías correspondientes (avaladas pero no negadas por la institución). Esto trasciende si pensamos en serio al maestro como profesional y no meramente como técnico al que se le impone un instructivo en el cuál se maneja el trillado y doble discurso que apela por un lado a la flexibilidad y a la creatividad docente, pero limitándolas por otro. Actualmente no se considera al profesor como digno de poseer el *libro para el maestro*, pues lo recibe en comodato durante el tiempo que imparte el curso correspondiente.

De cualquier forma, para bien y para mal, los maestros tienen sus posibilidades de resistencia. Por ejemplo, en la actualidad suelen seguir priorizando a la enseñanza tradicional de las letras en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura y no es nada improbable que esto siga sucediendo después de la reforma curricular en turno, la cual no considera la enseñanza explícita de las letras. ¿Ha sido positivo o negativo? Ante la falta de investigación en México al respecto, esto puede perdurar como un misterio, pero lo cierto es que en otras latitudes se plantea la necesidad de contar con un enfoque equilibrado que combine con flexibilidad la enseñanza explícita de las letras con la aproximación cultural a las prácticas sociales de lectura y escritura (Braslavsky, 2004:134). Por mi parte he propuesto en otros trabajos (Aranda 1994 y 2000) una "didáctica de transición" que acerque las posturas tradicionales con la innovación surgida de la actualidad teórica.

Cabe preguntarse si los nuevos planes y programas no reinciden en buscar la igualdad en vez de la equidad en relación a sus destinatarios; si no se requerirían opciones más diferenciadas para escuelas de organización completa y escuelas multigrado, para escuelas rurales y urbanas, para poblaciones bilingües y monolingües, para docentes con menor o mayor preparación, para niños con entornos culturales más o menos letrados, etcétera. Un ejemplo indicativo de esto es que si bien el nuevo programa de primero habla de que "los niños elaboran muchos conocimientos acerca de la lengua escrita antes de poder leer y escribir convencionalmente" (SEP, 2008b:27) y se indica que proporcionar "información directa sobre las letras o sílabas" no es suficiente para la alfabetización (SEP, 2008b:29), se sigue programando con metas uniformes para todos los alumnos, los cuales han de establecer "correspondencias entre partes de la escritura y partes de la oralidad al tratar de leer" desde el primer bloque (SEP, 2008b:32).

En suma, ningún avance de diseño curricular cancela la posibilidad de mejorar lo realizado, tarea que a mi juicio debería escapar de los caprichos y prisas sexenales y ubicarse como algo en torno a lo cual se trabajara continuamente y a partir de distintas instancias, no solamente las que dependen de la SEP. En este contexto, me parece sano un mayor involucramiento de diversas instituciones del país, entre ellas las de educación superior, en la investigación, y tal vez en otras tareas, de la educación básica.

Agradezco enormemente a la UNAM el haberme permitido realizar en su seno la tesis que ahora concluyo. Hago votos porque instituciones como ésta puedan contribuir cada vez más al desarrollo del conocimiento en el importante tema de la educación básica.



## **V. ANEXOS**



**ANEXO 1**

**COMPARACIÓN ENTRE MODELOS**

**DE COMPONENTES**

**DE LA COMUNICACIÓN**

**SUMARIO**

**Tabla 1**  
**El modelo SPEAKING y los factores constitutivos del discurso**

**Tabla 2**  
**El modelo SPEAKING en Hymes y Saville-Troike**

**Tabla 3**  
**El modelo SPEAKING en Hymes y Tusón**

**Tabla 4**  
**El modelo SPEAKING, el modelo de Fishman y los interrogantes de Pilleux**

**Tabla 1**  
**El modelo SPEAKING y los factores constitutivos del discurso**

<b>Jakobson</b>	<b>Hymes</b>
fr 1963 (1975)	1972 / 1986 (2002)
	1b) situación lugar
	1a) situación tiempo
	2) escenario psicológico
emisor	3) hablante o emisor
	4) destinador
	5) oyente, o receptor, o audiencia
receptor	6) destinatario
	7) como resultados
	8) como metas
mensaje	9) forma del mensaje
referente	10) contenido del mensaje
	11) manera en que se ejecuta el acto de habla
canal	12) canales
código	13) formas del habla
	14) normas de interacción
	15) normas de interpretación
	16) género

**Tabla 2**  
**El modelo SPEAKING en Hymes y Saville-Troike**

<b>Hymes</b>	<b>Saville-Troike</b>
1972 / 1986 (2002)	1982
1b) situación lugar	escenario: localización, mobiliario, etc.
1a) situación tiempo	escenario: hora, estación del año
2) escenario psicológico	escenario
3) hablante o emisor	
4) destinador	
5) oyente, o receptor, o audiencia	
6) destinatario	
(2 a 6) participantes	participantes: características
(2 a 6) participantes	participantes: relaciones
7) como resultados	
8) como metas	
	propósito del evento / función para los participantes
9) forma del mensaje	
10) contenido del mensaje	tópico o foco referencial
(9 y 10) secuencia de actos	secuencia de actos
11) manera en que se ejecuta el acto de habla	
12) canales	forma del mensaje (canal, código)
13) formas del habla	forma del mensaje (canal, código)
14) normas de interacción	reglas de interacción
15) normas de interpretación	normas de interpretación
16) género	genero o tipo de evento

**Tabla 3**  
**El modelo SPEAKING en Hymes y Tusón**

<b>Hymes</b>	<b>Tusón</b>
1972 / 1986 (2002)	1997
1b) situación lugar	1) localización espacial
1a) situación tiempo	2) localización temporal
2) escenario psicológico	3) escena psicosocial
3) hablante o emisor	
4) destinador	
5) oyente, o receptor, o audiencia	
6) destinatario	
	4) características socioculturales
	5) relaciones entre participantes
	6) constelación de los participantes
7) como resultados	7 a) productos
8) como metas	7b) metas
	globales / particulares
9) forma del mensaje	organización y estructura de la interacción
10) contenido del mensaje	organización temática
11) manera en que se ejecuta el acto de habla	grado de formalidad / informalidad
12) canales	canal
13) formas del habla	variedades de habla
	cinesia y proxemia
14) normas de interacción	normas de interacción
15) normas de interpretación	normas de interpretación
16) género	tipo de interacción
	secuencias discursivas

**Tabla 4**  
**El modelo SPEAKING, el modelo de Fishman y los interrogantes de Pilleux**

<b>Fishman</b>	<b>Hymes</b>	<b>Pilleux</b>
1970	1972 / 1986 (2002)	2001
donde	1b) situación lugar	¿dónde?
cuando	1a) situación tiempo	¿cuándo?
	2) escenario psicológico	
quién habla a quién	3) hablante o emisor	¿quién? emisor
	4) destinador	
	5) oyente, o receptor, o audiencia	¿quién? otros influyentes
	6) destinatario	¿a quién? interlocutor
con qué consecuencias	7) como resultados	
con qué intenciones	8) como metas	¿para qué?
que variedad de lengua	9) forma del mensaje	¿qué? Contenido
	10) contenido del mensaje	¿qué? forma
acerca de qué		
	11) manera en que se ejecuta el acto de habla	
	12) canales	¿de qué manera? Canales
	13) formas del habla	¿de qué manera? Diacronía
	14) normas de interacción	¿qué creencias? Regulación interaccional
	15) normas de interpretación	¿qué creencias? De la comunidad
	16) género	
		¿qué tipo de discurso?



**ANEXO 2**

**LISTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
CON SINTAXIS EN PRIMERO DE PRIMARIA**

**(UNIVERSO DE INVESTIGACIÓN)**

<p style="text-align: center;"><b>Número de lección.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Instrucciones:</b>  <b>M: Libro del Maestro</b>  <b>A: Libro del Alumno</b>  <b>F: ficha</b>  <b>(excepcionalmente: libro Recortable)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Texto que se produce</b></p>
01 M22 A11	Cuento 1
05 M42 A30	Cuento 2 ("historia")
08 M57 A55	Cuento 3 ("relato")
09 M63 A59	Relato 1
09 M64 A60	Cuento 4
12 M80 A79	Cuento 5
13 M84 A83	Cartel 1
13 M85 R73	Credencial 1
14 M88 A89	Argumentación 1 (respuesta)
14 M89 A93	Cuento 6
15 M92	Cuento 7
15 M94 A98	Recado 1
15 M94 F47a	Recado 2
15 M94 F47b	Recado 3
17 M107 A109	Artículo informativo 1
17 M107 F64	Artículo informativo 2 ("enciclopedia")

18 M112 A113	Menú 1 ("lista")
18 M113 A115	Cartel 2 Aviso
19 M117 A119	Cuento 8
19 M117 A120	Instrucciones 1 ("instructivo") V ("Receta cocina")
20 M119 A121	Cuento 9
20 M119 A122a	Consejos 1 ("opiniones")
20 M119 A122b	Consejos 2 ("opiniones")
20 M119 F27	Cuento 10 ("relato" "historia" o "narración")
21 M124 A129	Cartel 3 (consejos)
21 M125	Descripción 1
22 M128 A132	Cuento 11 (episodio)
23 M132 A139	Anuncio 1 (comercial)
23 M132	Instrucciones 2 ("Receta cocina") / ("recetario")
23 M133	Descripción 2 o Instrucciones (ambas posibilidades según se interprete)
24 M136 A143	Invitación 1
24 M136	Cartel 4 (anuncio obra teatro)
25 M143 A147	Definición 1 ("diccionario")
25 M143 A148	Artículo informativo 3

25 M144	Artículo informativo 4
25 M145 A150	Entrevista 1
25 M145	Tarjeta postal 1
26 M147 A152	Cartel 5 (consejos)
26 M147 y 148	Cartel 6 (consejos)
26 M148 A154	Informe 1 (?)
27 M151 A158	Anuncio 2 (¿Clasificado?)
27 M151 F79	Noticia 1
27 M153	Carta 1 (optativa)
27 M153 A160	Carta 2
28 M156 A166	Anuncio 3
29 M161 A172	Descripción 3 (personaje) / Adivinanza
30 M164 F8	Chiste 1
30 M165 A177	Formato de datos 1 ("noticia")
30 M165 A178	Carta 3
31 M168 A182	Cartel 7 ("Aviso")
31 M168 A183	Cuento 12 (episodio)
31 M169 A184	Descripción 4 (actividad)
31 M169 Recortable 109	Tarjeta de felicitación 1
32 M171 y 172 A186 Recortable 111	Cuento 13 (Relato") Oraciones
33 M178 A192	Noticia 2 ("nota periodística")

33 M179 A194	Canción 1
33 M179 F26	Canción 2 (Fragmento)
34 M183 A199	Carta 4
34 M183 F21	Carta 5
35 M186 A203	Cuento 14 (episodio)
36 M189 A206	Cartel 8 (invitación)
36 M190 A209	Historieta 1
36 M190 F49	Historieta 2
37 M193 A 211	Calendario? 1 (Registro de tiempo)
38 M197 A216	Instrucciones 3
38 M199 A218	Recado 4
38 M199 F45	Recado 5
39 M201 A219	Descripción 5 (situaciones)
39 M201 A220	Recado 6 ("mensaje de auxilio")
39 M202 A221	Descripción 6 (lugar)
39 M202 A223	Cuento 15 (episodio)
39 M203 F63	Cuento 16 (episodio)



**ANEXO 3**  
**INVENTARIO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

## ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

<b>Componentes clásicos reorganizados</b>	<b>Analizadores posibles</b>
<p><b>I. SITUACIÓN</b></p> <p>1. Escenario(s)</p> <p>1.1. Escenario(s) espacial(es) (físico)</p> <p>1.2. Escenario(s) temporal(es) (físico)</p> <p>1.3. Relaciones espacio – temporales.</p> <p>2. Escena</p> <p>2.1 Delimitaciones espaciales (psicosociales)</p> <p>2.2. Delimitaciones temporales (psicosociales)</p> <p>2.3. Reconocimiento del evento como tal.</p>	<p>ámbito (dominio)</p> <p>lugar</p> <p>tiempo</p> <p>oportunidad</p> <p>relevancia</p> <p>antecedente: lectura matriz</p> <p>momento escolar (inicio, medio, final / bloque / lección / sesión)</p> <p>características iniciales del portador</p> <p>observaciones adicionales de la situación</p> <p>situación de enunciación prototípica (Calsamiglia y Tusón)</p> <p>Identificación pragmática del texto escrito: participantes, lugar y fecha (Van Dijk, 1978, 168)</p> <p>Instrucciones</p>
<b>Propiedades textuales (Nemirovsky)</b>	<b>Parámetros situacionales (Biber)</b>
<p><i>(no hay analizadores pertinentes para este macrocomponente)</i></p>	<p>Escenario</p> <p>Relaciones de los participantes con el texto: circunstancias de la producción y de la comprensión</p>

## ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

Componentes clásicos reorganizados	Analizadores posibles
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipos de participación.</li> <li>2. Características socioculturales de los participantes.</li> <li>3. Relaciones entre los participantes.</li> <li>4. Constelaciones de los participantes.</li> </ol>	<p>sujetos</p> <p>identidades</p> <p>relaciones entre participantes (toma de decisiones, andamiajes)</p> <p>‘procedimiento de escritura’ (copia, dictado, redacción, evocación, abstracción) <i>(¿quedaría mejor en otro componente?)</i></p> <p>Determinación del destinatario</p> <p>Participantes</p> <p>Roles de participación</p> <p>Participación del entrevistador en las etapas de la entrevista</p> <p>Personajes y relaciones con lo “real”</p> <p>Público / (uso posterior del texto)</p>
Propiedades textuales (Nemirovsky)	Parámetros situacionales (Biber)
<p>autor(es)</p> <p>público potencial</p>	<p>Características comunicativas de los participantes</p> <p>Relaciones entre Locutor y Destinatario</p> <p>Relación de los participantes con el texto:</p> <p>Evaluación personal del texto por parte del Locutor y del Destinatario</p> <p>Actitudes ante el texto</p>

## ANÁLISIS DE LAS FINALIDADES

Componentes clásicos reorganizados	Analizadores posibles
<p>1. Finalidades sociales presupuestas para el tipo de evento.</p> <p>2. Finalidades particulares de los participantes en el evento.</p> <p>3. Procesos de negociación entre las distintas finalidades en juego, considerando incluso los resultados obtenidos.</p>	<p>Orientación de los propósitos</p> <p>“propósitos” de aprendizaje enunciados para la actividad</p> <p>“propósitos” anunciados a los alumnos o determinados por ellos</p> <p>intención del texto (deducción coincidente o no con el propósito enunciado)</p> <p>funciones esperables del texto</p> <p>‘consideraciones para la elaboración del texto’: (consecuencias, imagen de sí mismo, intenciones (Kalman))</p> <p>características esperadas del producto</p> <p>Tipo de uso esperado del texto</p> <p>Logros propios de la escritura</p> <p>Otros logros posibles de comunicación (comunicación inmediata)</p> <p>Consecuencias de la escritura (perlocución)</p> <p>Función de la entrevista</p> <p>Función de las preguntas y respuestas</p> <p>Función de la lectura previa</p> <p>Principal beneficiario del interrogatorio</p> <p>(Público) / uso posterior del texto</p>
<p><b>Propiedades textuales (Nemirovsky)</b></p>	<p><b>Parámetros situacionales (Biber)</b></p>
<p>función</p>	<p>Propósitos, intenciones, fines</p>

## ANÁLISIS DEL CONTENIDO, FORMA Y SECUENCIA DE LOS MENSAJES

Componentes clásicos reorganizados	Analizadores posibles
<p>1. Forma del mensaje.  Forma de las expresiones según el código (verbal y no verbal) y el canal (vocal y no vocal, vg. escrito).  Forma de las expresiones verbales a partir de alternativas sintagmáticas y paradigmáticas.</p> <p>2. Contenido.  Tema principal, tópico o foco referencial.  Contenidos explícitos.  Contenidos implícitos.</p> <p>3. Organización temática</p> <p>4. Secuencia de actos u organización de la interacción.</p>	<p>Secuencia de actos: inclusión de evaluación y de la lectura del destinatario</p> <p>Intertextualidad (<i>¿situación?</i>)</p> <p>Contenidos  desarrollo: instrucciones al maestro y al alumno  presencia de modelo / consulta de otros textos</p> <p>Momentos de preparación del texto: (planeación, ejecución, revisión)</p> <p>contenidos : tópico  origen del tópico (predeterminado por una “vinculación globalizadora”, por otra cuestión, libre, etc.)</p> <p>características finales del portador</p> <p>Lectura de lo escrito  Comentario de lo escrito  Revisión y calificación  Respuesta de destinatarios  Momentos de uso  Descripción de la estructura del interrogatorio  Caracterización de la estructura del interrogatorio  Descripción de la estructura de la entrevista</p> <p>Temática  Etapas de la entrevista  Inicio  Cierre</p>
Propiedades textuales (Nemirovsky)	Parámetros situacionales (Biber)
<p>Relaciones con lo real  Extensión  Modo de lectura  Uso posterior a la lectura  Personajes  Temática</p>	<p>Tema</p>

## ANÁLISIS DE LOS MEDIOS

<b>Componentes clásicos reorganizados</b>	<b>Analizadores posibles</b>
<p>1. Combinación de códigos y canales.</p> <p>2. Modos de uso del canal o de los canales implicados.</p> <p>3. Formas de habla o formas de lenguaje.</p>	<p>Portadores</p> <p>portadores (efímeros/ duraderos: portadores específicos)</p> <p>tipo de escritura (convencional, no convencional)</p> <p>fuente de las letras o instrumentos</p> <p>variaciones de trazo o impresión</p> <p>edición</p> <p>ilustración</p> <p>reproducción</p> <p>distribución</p> <p>Presencia de lo oral y de lo escrito</p> <p>Formato</p> <p>Soporte</p> <p>Relación imagen – texto</p>
<b>Propiedades textuales (Nemirovsky)</b>	<b>Parámetros situacionales (Biber)</b>
<p>Fórmulas fijas</p> <p>Léxico</p> <p>Categorías gramaticales</p> <p>estructura</p> <p>tipografía</p> <p>formato</p> <p>Relación imagen - texto</p> <p>soporte</p> <p>tiempos, modos o formas verbales</p>	<p>Canal</p>

## ANÁLISIS DE SENTIDO DE LA COMUNICACIÓN, CLAVE O TONO (KEY)

<b>Componentes clásicos reorganizados</b>	<b>Analizadores posibles</b>
Tono	Tono Título
<b>Propiedades textuales (Nemirovsky)</b>	<b>Parámetros situacionales (Biber)</b>
Relación título – contenido	<i>(no hay analizadores pertinentes para este macrocomponente)</i>

## ANÁLISIS DE NORMAS

<b>Componentes clásicos reorganizados</b>	<b>Analizadores posibles</b>
Normas de interacción Normas de interpretación	Normas de interacción
<b>Propiedades textuales (Nemirovsky)</b>	<b>Parámetros situacionales (Biber)</b>
<i>(no hay analizadores pertinentes para este macrocomponente)</i>	<i>(no hay analizadores pertinentes para este macrocomponente)</i>

## ANÁLISIS DE GÉNERO

<b>Componentes clásicos reorganizados</b>	<b>Analizadores posibles</b>
1. Combinación de géneros. 2. Combinación de secuencias discursivas.	tipos de texto trama
<b>Propiedades textuales (Nemirovsky)</b>	<b>Parámetros situacionales (Biber)</b>
<i>(no hay analizadores pertinentes para este macrocomponente)</i>	<i>(no hay analizadores pertinentes para este macrocomponente)</i>

## **ANEXO 4**

### **ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS**

# **ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD**

## **CITATORIO PARA PADRES**

### **Denominación original**

**“El recado”**

**(Primera parte)**

### **Referentes**

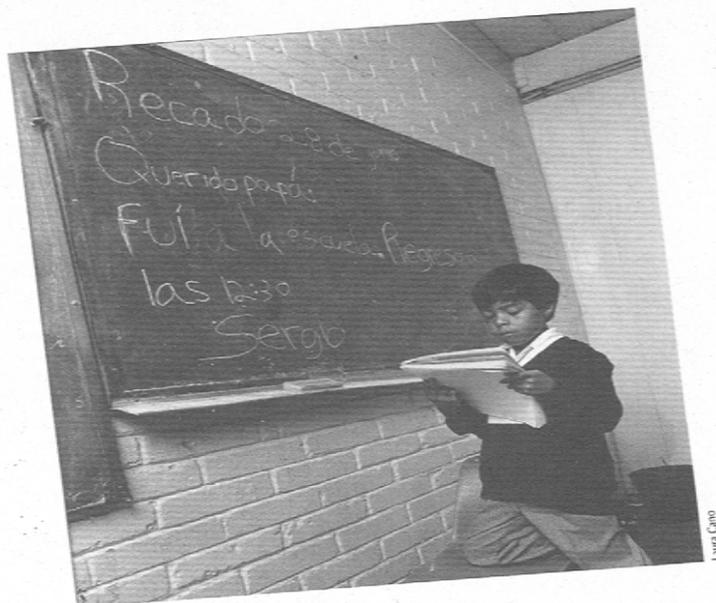
**(L) Lección 15**

**(M) *Libro para el maestro, p. 94***

**(F) Ficha 47a**

## El recado

- Que los alumnos descubran que el recado es una forma de comunicación y lo utilicen en las relaciones con sus compañeros y amigos.



1. El maestro explica a los niños que necesita que los padres de familia asistan a una reunión para la firma de boletas de calificaciones y les pregunta: "¿Cómo aviso a sus papás que vengan?" Los niños pueden responder que ellos lo harán. El maestro pregunta:

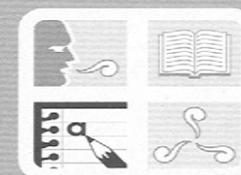
"¿Qué podemos hacer para que no lo olviden? ¿Podemos enviar un recado? ¿Qué creen que deba decir?"

Escribe en el pizarrón lo que los niños le dictan y después ellos lo copian en sus cuadernos.

2. Después de que los niños copiaron el recado del pizarrón, el maestro les sugiere que escriban un recado para algún amigo. El maestro observa la escritura de los niños y apoya a quienes hayan omitido datos.

3. El maestro destaca algunas de las características del recado: brevedad, familiaridad con el destinatario y proximidad temporal del hecho que se comunica.

4. Hace comentarios sobre sus experiencias con recados e invita a los niños a que expongan las suyas. Por ejemplo, conversan sobre las circunstancias en que han requerido hacer recados, para quién los escribieron, alguna anécdota divertida, etcétera.



*Situación, Género y Secuencia de actos.*

1. *Elementos situacionales introductorios del macroevento*

*Género de texto que se propone escribir: **Recado***

*Instrucciones*

Microevento de enseñanza

Al maestro: escritas en F47, referidas en M94.

Al alumno: Orales (derivadas de F47)

M94

- “El recado” (Fichero p. 47). En la ficha se ofrece una secuencia didáctica para trabajar este tipo de texto.

F47a

1. El maestro explica a los niños que necesita que los padres de familia asistan a una reunión para la firma de boletas de calificaciones y les pregunta: “¿Cómo aviso a sus papás que vengán?” Los niños pueden responder que ellos lo harán. El maestro pregunta: “¿Qué podemos hacer que no lo olviden? ¿Podemos enviar un recado? ¿Qué creen que deba decir?”

Escribe en el pizarrón lo que los niños le dictan y después ellos lo copian en sus cuadernos.

2. Después de que los niños copiaron el recado del pizarrón...(se plantea la escritura de otro recado).

*Eventos distinguibles*

Pueden distinguirse dos microeventos:

El siguiente microevento ocurre seguramente, según la plantación prevista de la actividad didáctica:

Microevento de enseñanza: Escribir un recado en clase para aprender acerca de las funciones y características de este tipo de texto.

En cambio, el microevento se menciona a continuación puede ocurrir o no dependiendo de las circunstancias que lo hagan factible:

Microevento asociado: Escribir un citatorio (clasificado como recado) para convocar a padres de familia a acudir a una “reunión para la firma de boletas de calificaciones” (F47).

La cuestión que decide si ocurre el evento asociado es que, cuando se realice la actividad sea oportuno hacer dicha convocatoria (Ver punto 2.1).

*Ámbitos*

Microevento de enseñanza: Escolar: académico.

Microevento asociado: Escolar: gregario.

*Función comunicativa*

D: Metalingüística

A: Apelativa.

*Orientación de los propósitos (aprendiz/ alumno)*

Microevento de enseñanza

Puede orientarse al alumno o hacia el aprendiz. En este caso si el citatorio es auténtico.

*Actos principales*

- Elaboración de los textos:

Macroevento: Redacción: Los niños cooperan para indicarle al maestro qué hay que escribir y éste lo plasma en el pizarrón.

- Preparación del portador:

Macroevento: Los alumnos copian lo anotado en el pizarrón por el profesor, en sus cuadernos.

- Uso de los textos:

Microevento de enseñanza: Para enseñanza (pudiera implicar calificación y/o evaluación).

Microevento asociado: Si ocurre el microevento asociado, los padres se enterarán del citatorio y responden al mismo según casos particulares, por ejemplo: acudiendo a la cita, ignorándola, mandando un recado para disculparse por no acudir.

*Descripción de la lectura matriz (género y contenido)*

Microevento de enseñanza

Se trata del cuento “Ricitos de Oro y los tres osos” en el cuál una niña (Ricitos) llega a la casa de los osos, prueba sus alimentos y sus camas hasta que es sorprendida por los osos que regresan a su casa y huye.

En las ilustraciones aparecen los personajes en el bosque y en la casa.

*Nexos globalizadores (tópico y cambio de tópico en la lección)*

En el momento de realizar la actividad no hay ningún nexo con la lectura principal de la lección.

Sin embargo, puede suponerse que en el diseño de la lección hay un nexo de “asociación libre alterada”. En otras lecciones la asociación libre de temas curriculares se da a partir de al lectura matriz, luego se plantea una actividad que involucra a los personajes de la lectura y posteriormente se desarrolla otra actividad similar sin tal involucramiento. Pero en esta lección encontramos estos mismos elementos en otro orden (que denomino “alterado”):

- Hay una lectura matriz.
- Hay unas actividades de escritura de recados que no se relacionan con la lectura (F47a y b).
- Hay una actividad de escritura de recado, precedida por este tipo de texto, en la cual la signataria es un personaje del cuento (M94 A98).

*Pretensión de realidad, verosimilitud*

Macroevento

Se supone que hay una situación (necesidad de que los padres se enteren del rendimiento académico de sus hijos) en la cuál la escritura del citatorio resulta oportuna.

*Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

Microevento de enseñanza

Si el evento asociado ocurre, hay un texto que es leído fuera del lugar y la sesión de su producción.

*Situación*

2. *Otros elementos situacionales*

*Aspectos de la situación*

Para que la escritura de este citatorio como tal tenga sentido (en este caso, para que ocurra el evento asociado), es necesario que cuando se redacta el texto existan boletas de calificaciones con información nueva para los padres.

*Escenario psicológico*

y

*Otras cuestiones temporales*

Macroevento:

Llamar a los padres a la escuela podría originar molestias si sólo lo hacen para plasmar una firma, como es el planteamiento explícito en la F47. Esto porque en vez de enviar un citatorio, podría enviarse la información de calificaciones con la petición de firmar de recibida.

Por otra parte, este llamado que se realiza a la mitad del año escolar puede resultar extraño si se hace por única vez. Por lo contrario, si fuera parte de una costumbre de informar a los padres de las calificaciones de sus hijos, resultaría parte de una práctica social muy probablemente valorada por varios de los participantes en ella (padres y maestros). Pero si esto último fuera el caso, cabría suponer que hay citatorios que han sido enviados previamente y que éste no es el primero.

Vista desde la perspectiva de los alumnos, citar a los padres para dicho fin, puede ocasionar tensión en el caso de tener alguna expectativa negativa resultante de la información. Si este fuera el caso, tal vez no estarían muy dispuestos a facilitar que el citatorio llegara a sus destinatarios.

*Lugar*

Macroevento

La escritura y lectura del citatorio (si sirve efectivamente como tal) se realiza en lugares adecuados (el salón de clases y el domicilio de los padres).

*Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

Macroevento

Si el citatorio es real, ocurre una situación de enunciación prototípica de la escritura.

### *Oportunidad y relevancia*

#### Macroevento

La oportunidad de producir el citatorio depende de lo expuesto en el punto 2.1, es decir, de que existan boletas de calificaciones con información nueva.

De lo contrario, el evento comunicativo es irrelevante.

#### *Participantes*

##### *3. Participantes*

#### *Tipos de participantes en roles de comunicación (emisor, destinatador, etc.)*

#### Macroevento

Emisor: Maestro, que es quién cita a los padres de familia. Él plantea “¿Cómo aviso a sus papás que vengan?” (F47).

Destinador: Cada alumno, quién contribuye o al menos puede contribuir a dar forma al citatorio y a entregarlo.

Receptores: Alguno o algunos padres de familia. Eventualmente, alguna otra persona.

Esta distribución de roles es factible y puede ocurrir en otras situaciones de enseñanza y de manera relativamente semejante en otras situaciones comunicativas, en las cuales los responsables de la comunicación (emisores) se auxilian en la materialización del texto, o incluso en su redacción, por otras personas.

#### *Presencia de los participantes en la acción real.*

Los receptores previstos (padres de familia) pueden variar por alguna circunstancia. En muchos hogares escolares de los niños son atendidos por otros familiares o incluso por otras personas. Eventualmente, también pueden ser desatendidos.

#### *Relaciones entre participantes*

#### Microevento de enseñanza

Se propone una relación de cooperación entre el maestro y sus alumnos para redactar y materializar el texto.

Se presupone este tipo de cooperación para que los alumnos hagan llegar el citatorio a los destinatarios.

No hay nada explícito que se establezca sobre la relación entre los destinatarios y sus hijos, o entre aquellos y el profesor. Pero puede suponerse que también se espere que predominen los nexos de cooperación.

De cualquier forma, el profesor ocupa un rol preponderante; convoca a los alumnos para escribir en torno a sus fines (aunque quizás los puedan compartir los niños) y cita a los padres en el momento que él considera oportuno (tal vez sin considerar qué tan oportuno es para ellos). Pero cabe notar que este juego de roles no parece extraño en la sociedad mexicana contemporánea (al menos desde mi percepción).

El rol preponderante del maestro puede advertirse cuando impone sutilmente la actividad que estaba prevista. Así, pregunta “¿Podemos enviar un recado?” (F47) y enseguida “¿Qué creen que deba decir?”, es decir, anticipando que la respuesta a la primera pregunta va a ser afirmativa o considerando que no importa si fuera negativa.

Pero, en última instancia hay que recordar que hay otros participantes detrás del maestro (los didactas) y que éste solo es el intérprete del guión que se le asigna en los materiales didácticos.

## *Finalidades*

### *4. Propósitos*

#### *Metas específicas de la comunicación*

Microevento asociado: Dando por sentado que el citatorio fuera efectivo, su objetivo será convocar a los padres de familia a firmar boletas de calificaciones.

Este objetivo estrecho pudiera reenmarcarse en la finalidad de que familiares de los niños estén enterados de su desempeño académico y pudieran intercambiar puntos de vista al respecto con el profesor, así como acordar acciones pertinentes para mantener o mejorar tal desempeño, según el caso.

El objetivo de avisar por escrito a los padres para que vengan se justifica ante los alumnos considerando que la escritura evitará el olvido que pudiera ocurrir con un recado encargado oralmente. Sin embargo, no se toma en cuenta que también puede olvidarse entregar un recado escrito. O, tal vez se suponga que un recado escrito en el cuaderno escolar va a ser leído por la generalidad de los padres que acostumbrarían revisar esos cuadernos cotidianamente.

Otra posibilidad de analizar la actividad planteada estriba en que la justificación de escribir no radique en que los niños puedan olvidarse de que tenían que dar un recado oral, según interpreto de la lectura de F47, y que el motivo es que, si el recado no se escribe, podrían olvidarse detalles de su contenido, tales como la fecha, o la hora de la cita. Visto así, la escritura del citatorio tendría más sentido, además de que puede considerarse que un citatorio escrito implica una formalidad pertinente para este tipo de prácticas en nuestra sociedad.

Microevento de enseñanza: De cualquier forma puede suponerse que el docente podría hacer y reproducir por su cuenta los citatorios necesarios y entregarlos a los alumnos destinatarios para hacerlos llegar a los destinatarios.

El hecho de que se induzca a los niños a escribir este citatorio puede interpretarse como una forma de cumplir un propósito de enseñanza. Este tipo de involucramiento de los alumnos puede ser, más que verosímil, usual y plenamente justificado.

#### *Secuencias de actos*

### *5. Secuencia de actos en el evento.*

#### Macroevento

- a - El maestro induce a sus alumnos a la escritura de un recado para avisar “a sus papás que vengan” (F47).
- b - Aunque este acto no se explicita, puede deducirse que el profesor da instrucciones de procedimiento: los niños le dictarán, él escribirá en el pizarrón, ellos copiarán en sus cuadernos. Esta acción pudiera subdividirse en varios momentos.
- c - Los niños dictan al profesor y éste escribe. En el caso de que el dictado no se produzca puede suponerse que el maestro animará su producción. Pero si hay varias intervenciones pudiera recurrir a diversos procedimientos para decidir lo que queda escrito, muy probablemente incluyendo sus propias aportaciones.
- d - Los niños copian el recado escrito en el pizarrón en sus cuadernos. Pudieran recibir ayuda para hacerlo.
- e - Maestro y alumnos participan en otros actos de enseñanza en torno al género de los recados. Estos actos se analizarán en lo relativo a la actividad F47b. La división de la actividad se hace considerando la producción de dos textos distintos, pero pudieran

considerarse también como un solo evento relativo a una clase sobre recados, cuyas acciones derivan de una misma ficha de instrucciones para el maestro.

Hasta aquí es lo especificado en la F47 y surgen dos posibilidades: o bien se desarrolla un acto comunicativo haciendo llegar el citatorio a sus destinatarios, o bien esto no se promueve y la actividad queda reducida a un ejercicio que no culmina en la comunicación supuesta. En este último caso la secuencia de actos implicaría una trasposición incompleta de un evento comunicativo.

#### 6. *Forma y secuencia de los mensajes en los textos que se producen.*

*Estructura (indicar si contiene identificación pragmática del texto)*

##### Macroevento

No hay ninguna indicación en la F47 de cómo debe estructurarse el texto; pero en los “propósitos y contenidos” que corresponden (M59, en la versión surgida en 2002) se especifica: “Recado: destinatario, mensaje”. Nótese que no se considera emisor.

Cabe suponer que el maestro jugará un papel preponderante para lograr una estructuración adecuada y que muy probablemente incluirá la referencia del emisor.

*Extensión*

En el punto 3 de la F47 se afirma que una de las características del recado es la “brevedad”, lo cuál corresponde a lo que actualmente se considera propio de este género en nuestra sociedad.

*Código (escritura convencional o libre; combinación con ilustración u otros códigos)*

##### Macroevento

El maestro escribe en el pizarrón, lo cuál implica que el modelo del mensaje se plasma con una escritura convencional. Si el alumno tiene las habilidades necesarias para reproducirlo con la fidelidad adecuada el texto que recibirá el destinatario también tendrá una escritura convencional.

Pero si el alumno no tiene dichas habilidades el texto resultante podría dificultar o imposibilitar el objetivo comunicativo. Es posible que algunos maestros cuiden por iniciativa propia la legibilidad del texto que cada alumno lleve a sus destinatarios, aunque no cuente con una orientación explícita al respecto.

De cualquier forma, aunque el procedimiento: dictado de los alumnos / escritura del profesor / copia de los alumnos, no impida forzosamente la aparición de algunas problemáticas para la comunicación, resulta un procedimiento con muchas posibilidades didácticas (Teberosky, 1984) y que muchas veces puede lograr que niños que no tienen la capacidad de escribir autónomamente de una forma convencional puedan materializar mensajes legibles para sus destinatarios.

*Uso posterior del texto escrito (momentos de uso; tipos de uso; efímero/ duradero)*

##### Macroevento

El hecho de que el recado se escriba en un cuaderno significa que perdurará tanto como se conserve ese portador, a menos que sea arrancado del mismo. Es decir, aunque la mayoría de los recados son efímeros, en este caso puede ser más perdurable y sobrevivir después de haber cumplido su función informativa. Esto puede justificarse apelando al cumplimiento

de otra función como sería el construir un testimonio de las posibilidades de escritura del alumno en un momento dado de un proceso de aprendizaje. Sea como sea, la permanencia del texto no obstaculiza el cumplimiento de su función principal.

*Formas de lenguaje (fórmulas fijas, léxico, categorías gramaticales; tiempos, modos o formas verbales)*

#### Macroevento

No hay nada indicado al respecto. Quienes participan en la producción del texto aportarán desde sus propios conocimientos previos.

### 7. *Contenidos*

*Relaciones de los tópicos con lo real*

#### Macroevento

Un citatorio que convoca a los padres a acudir a la escuela de sus hijos parece ser un texto muy usual en el contexto de las escuelas mexicanas. Así, el contenido del citatorio es por lo menos verosímil, y será plenamente real si el texto convoca realmente a los padres de familia.

#### *Instrumentos*

### 8. *Medios para plasmar la escritura.*

*Portadores (libro de texto o independientes)*

#### Macroevento

Los niños escriben en el cuaderno con las implicaciones comentadas en 6.4. El presente rubro también se relaciona con lo comentado en el 4.1, en relación a que el cuaderno puede ser algo que los padres revisen cotidianamente, aunque no hay garantía de ello. Pero si el citatorio se escribiera en un papel independiente podría haber igual o incluso menos posibilidades de que llegara a su destinatario. En relación a esto, recuerdo que algunos maestros reproducen citatorios para los padres y los pegan en los cuadernos de los alumnos. En suma, el cuaderno parece un portador común para un citatorio como éste, aunque no garantice la evitación de algunas problemáticas para que el mensaje llegue al destinatario. Por otra parte, la escritura en el pizarrón es una etapa intermedia para plasmarla en el portador definitivo y puede cumplir adecuadamente la función de exponer un modelo para ser reproducido en los cuadernos.

*Instrumentos (marcadores o teclados)*

La escritura se realizará con los instrumentos propios para el pizarrón, en un caso, y para el cuaderno, en el otro.

*Otros aspectos de la materialidad del texto (tamaño letra, tipo de letra, ilustración)*

Texto: No hay elementos para abordar este punto.

## *Clave*

### *9. Clave(En instrucciones: deber, juego, comunicación)*

#### Macroevento

Aunque no hay señalamientos de la clave que estén predeterminados, puede decirse que el tono del texto es de seriedad y formalidad, a menos que el mismo no implique destinatarios efectivos.

## *Normas*

### *10. Normas*

#### *Normas de interacción (texto, maestro, alumno)(otros participantes o roles)*

Ya se analizó en el punto 3.3 lo relativo al status preponderante del profesor. Las normas que pueden darse en esta actividad, comunes en la sociedad mexicana actual, serían:

- El maestro responde a los requerimientos de la “noosfera” plasmados en los materiales didácticos.
- El maestro puede determinar lo que los alumnos hacen, e incluso tienen cierta autoridad sobre los padres de sus alumnos, a los que puede citar cuando crea conveniente.

#### *Normas de interpretación (deber, juego, realidad)*

Lo planteado en la F47 parece acorde con los siguientes supuestos:

- El discurso del profesor, aunque plantee preguntas de tipo “¿Qué podemos hacer...?” o “¿Podemos hacer tal cosa?” debe interpretarse para rescatar lo que es imperativo, en este caso, escribir y enviar un citatorio.
- En el contexto de la sociedad mexicana actual, me parece que los padres pueden reconocer la autoridad del docente de sus hijos para citarlos (aunque en algunos casos no la acataran, o eventualmente no la reconocieran).
- El discurso de los materiales para el profesor, que plantea “sugerencias” y “propuestas” para el maestro, puede ser interpretado generalmente como un imperativo, aunque a veces no se le dé cumplimiento.

### *11. Género*

No hay nada que cuestione la verosimilitud del citatorio, pero no hay la garantía completa de que su producción vaya a contextualizarse en una situación real, en la cuál se demande la presencia de los padres de familia.

**ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD**

**RECADO PARA ALGÚN AMIGO**

**Denominación original**

**“El recado”**

**(Segunda parte)**

**Referentes**

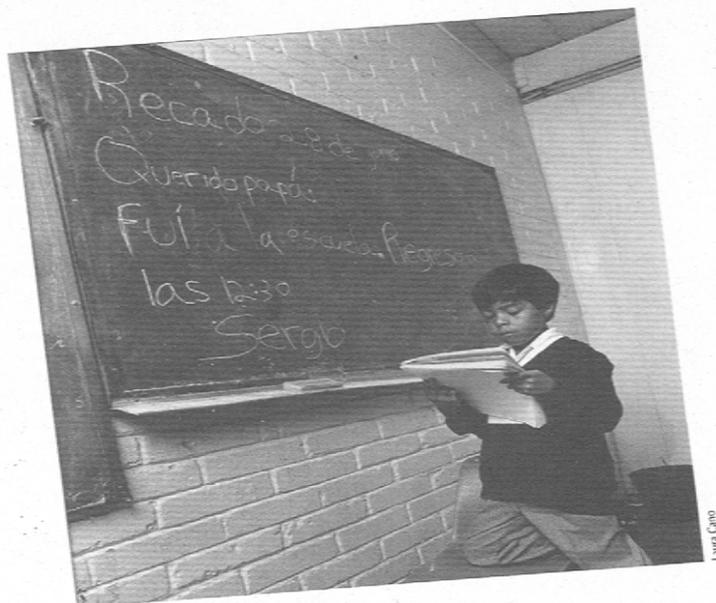
**(L) Lección 15**

**(M) *Libro para el maestro, p. 94***

**(F) Ficha 47b**

## El recado

- Que los alumnos descubran que el recado es una forma de comunicación y lo utilicen en las relaciones con sus compañeros y amigos.



1. El maestro explica a los niños que necesita que los padres de familia asistan a una reunión para la firma de boletas de calificaciones y les pregunta: "¿Cómo aviso a sus papás que vengan?" Los niños pueden responder que ellos lo harán. El maestro pregunta:

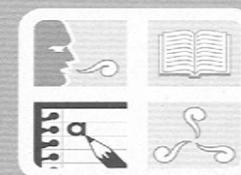
"¿Qué podemos hacer para que no lo olviden? ¿Podemos enviar un recado? ¿Qué creen que deba decir?"

Escribe en el pizarrón lo que los niños le dictan y después ellos lo copian en sus cuadernos.

2. Después de que los niños copiaron el recado del pizarrón, el maestro les sugiere que escriban un recado para algún amigo. El maestro observa la escritura de los niños y apoya a quienes hayan omitido datos.

3. El maestro destaca algunas de las características del recado: brevedad, familiaridad con el destinatario y proximidad temporal del hecho que se comunica.

4. Hace comentarios sobre sus experiencias con recados e invita a los niños a que expongan las suyas. Por ejemplo, conversan sobre las circunstancias en que han requerido hacer recados, para quién los escribieron, alguna anécdota divertida, etcétera.



*Situación, Género y Secuencia de actos.*

*1. Elementos situacionales introductorios del macroevento*

*Género de texto que se propone escribir: **Recado***

Microevento de enseñanza

*Instrucciones*

Microevento de enseñanza

Al maestro: escritas F47, referida en M94

Al alumno: Orales (derivadas de F47)

M94:

- “El recado” (Fichero p. 47). En la ficha se ofrece una secuencia didáctica para trabajar este tipo de texto.

F47b:

2. Después de que los niños copiaron el recado del pizarrón, (actividad F47a) el maestro les sugiere que escriban un recado para algún amigo. El maestro observa la escritura de los niños y apoya a quienes hayan omitido datos.

3. El maestro destaca algunas de las características del recado: brevedad, familiaridad con el destinatario y proximidad temporal del hecho que se comunica.

4. Hace comentarios sobre sus experiencias con recados e invita a los niños a que expongan las suyas. Por ejemplo, conversan sobre las circunstancias en que han requerido hacer recados, para quién los escribieron, alguna anécdota divertida, etcétera.

*Eventos distinguibles*

Pueden distinguirse dos microeventos.

El siguiente microevento ocurre seguramente según la planeación prevista de la actividad didáctica:

Microevento de enseñanza: Escribir un recado en clase y aprender acerca de las funciones y características de este tipo de texto.

En contraste, el microevento que se menciona en seguida puede suceder o no dependiendo de las circunstancias que lo hagan factible:

Microevento asociado: Escribir un recado efectivamente destinado a un amigo.

*Ámbitos*

Microevento de enseñanza: Escolar: “académico”.

Microevento asociado: “Familiar y de amistades”, más precisamente, de amistades.

*Función comunicativa*

Microevento de enseñanza: Metalingüística

Microevento asociado: No se determina, puede variar según el caso.

### *Orientación de los propósitos (aprendiz/ alumno)*

#### Microevento asociado

Puede orientarse hacia el alumno o hacia el aprendiz. En este caso, si hay algo que se comunica a un amigo.

Como explicaré más adelante, hay muchas posibilidades de que esta actividad se limite a una orientación al alumno.

#### *Actos principales*

- Elaboración de los textos.

Macroevento: Los niños escriben (sin ninguna orientación clara de los propósitos que se persiguen).

- Preparación del portador.

Macroevento: No hay nada preestablecido pero es muy probable que, por la inercia de la actividad inmediata anterior (F47a), se continúe escribiendo en un cuaderno.

- Uso de los textos.

Microevento de enseñanza: Para la enseñanza (pudiera implicar calificación y evaluación).

Microevento asociado: Sí ocurre el microevento asociado, un destinatario recibirá el mensaje. No puede preverse más, dado que no se sabe el propósito del mensaje ni las circunstancias del receptor

### *Descripción de la lectura matriz (género y contenido)*

#### Microevento de enseñanza

Se trata del cuento “Ricitos de Oro y los tres osos” en el cuál una niña (Ricitos) llega a la casa de los osos, prueba sus alimentos y sus camas hasta que es sorprendida por los osos que regresan a su casa y huye.

En las ilustraciones aparecen los personajes en el bosque y en la casa.

### *Nexos globalizadores (tópico y cambio de tópico en la lección)*

En el momento de realizar la actividad no hay ningún nexo con la lectura principal de la lección.

Sin embargo, puede suponerse que en el diseño de la lección hay un nexo de “asociación libre alterada”. En otras lecciones la asociación libre de temas curriculares se da a partir de la lectura matriz, luego se plantea una actividad que involucra a los personajes de la lectura y posteriormente se desarrolla otra actividad similar sin tal involucramiento. Pero en esta lección encontramos estos mismos elementos en otro orden (que denomino “alterado”):

- Hay una lectura matriz.
- Hay unas actividades de escritura de recados que no se relacionan con la lectura (F47a y b).
- Hay una actividad de escritura de recado, precedida por este tipo de texto, en la cual la signataria es un personaje del cuento (M94 A98).

### *Pretensión de realidad*

#### Macroevento

No queda clara. Si bien se plantea escribir un recado para un amigo, no se prevé hacérselo llegar. Por otro lado, la razón para escribirlo, muy probablemente no será otra que la indicación del maestro para hacerlo, por lo cuál es difícil que se pretenda un recado real o al menos realista.

### *Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

#### Microevento de enseñanza

Si sólo se da el microevento de enseñanza, no habrá una situación de enunciación prototípica de la escritura. Lo mismo ocurrirá si en el microevento asociado, el destinatario es un amigo que además es compañero de clase, y en la misma, se le hace llegar el recado. Dicha situación de enunciación sólo estará presente en el remoto caso en que el recado llegue a un destinatario que no esté presente en el salón de clases en el cual se produjo el texto.

### *Situación*

#### *2. Otros elementos situacionales*

##### *2.1. Aspectos de la situación*

La acción de escribir un recado a un amigo no surge de una necesidad del emisor, sino del hecho de que hay una clase con el tema de los recados, en la cuál se requiere escribir éste y otros dos.

##### *2.2. Escenario psicológico*

y

##### *2.3. Otras cuestiones temporales*

#### Macroevento

El autor del mensaje tal vez no tenga, en el momento de esta actividad, algún motivo para escribir el recado, más allá de la instrucción escolar. El contenido del mensaje puede ser cualquiera y es probable que termine siendo irrelevante. Pero también hay alguna posibilidad de que algunos docentes habilidosos, lograran aportar elementos que permitieran hacer de esta actividad algo interesante para los niños (ya sea como una comunicación real o como un juego) y que implicaran la escritura de un recado auténtico o verosímil.

##### *2.4. Lugar*

y

##### *2.5. Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

#### Macroevento

Se escribe en el salón de clases. Si el recado se entregara a su destinatario, podría ser leído en el lugar en que éste lo recibiera o en algún otro que decidiera. Puede suponerse que muchos niños escribirán a un amigo ubicado en el mismo salón de clases, y que el destinatario lo leerán en el mismo lugar. Por lo tanto, hay pocas posibilidades de que la actividad involucre una situación de enunciación prototípica de la escritura.

## 2.6. Oportunidad (¿y relevancia?)

### Macroevento

Dado lo expuesto en los puntos 2.2 y 2.3 es muy probable que la comunicación en torno al recado no sea oportuna y resulte irrelevante; aunque eventualmente pudiera no suceder así en el caso de algunos emisores en particular o como tendencia en los participantes de un grupo escolar.

### *Participantes*

#### 3. Participantes

##### 3.1. Tipos de participantes en roles de comunicación (emisor, destinatario, etc.)

### Macroevento

Emisor: alumno.

Destinatario: amigo del alumno.

##### 3.2. Presencia de los participantes en la acción real.

Dadas las circunstancias para el desarrollo de la actividad, puede suceder que el recado no tenga un destinatario efectivo que lo reciba.

El profesor es un testigo participante en esta actividad, él indica que hay que escribir el recado, asimismo “observa la escritura de los niños y apoya a quienes hayan omitido datos” además de que “destaca algunas características del recado” (F47).

##### 3.3. Relaciones entre participantes

### Microevento de enseñanza

El maestro decide que hay que escribir un recado y a quién, guiado por los materiales didácticos. También supervisa.

El alumno acata.

La relación del alumno con su amigo, al que decide escribir, no puede conocerse en detalle, pero el hecho de que se trate de un amigo plantea cierta igualdad.

Cabe la posibilidad de que si hubiera un destinatario efectivo, éste no fuera propiamente un amigo sino simplemente un compañero de clase.

### *Finalidades*

#### 4. Propósitos

##### 4.1. Metas específicas de la comunicación

### Macroevento

El propósito de enseñanza en la actividad parece incuestionable, pero no se propone un propósito comunicativo del recado que se escribe y el contexto no parece favorecer que dicho propósito surja con claridad.

### *Secuencia de actos*

#### 5. Secuencia de actos en el evento.

### Macroevento

a - Los alumnos terminan de escribir un citatorio (actividad que se analizara en F47a).

b - “Después...el maestro les sugiere que escriban un recado para algún amigo”.

- c - Los alumnos escriben mientras “el maestro observa” su escritura “y apoya a quines hayan omitido datos” (F47).
- d - El maestro enseña sobre el tema del recado (“destaca algunas de las características del recado” F47).
- e - El maestro platica “sobre sus experiencias con recados”.
- f - El maestro invita a los alumnos a que platiquen de sus propias experiencias al respecto.
- g - Los alumnos platican sobre lo propuesto.
- h - Los alumnos participan en otra actividad, en la cuál se escribe otro recado después de ver un modelo.

Del primer y último actos de esta secuencia, puede afirmarse que son más bien algo corresponde a un evento previo y a uno posterior, sin embargo, su inclusión en el evento que se analiza ahora permite contextualizarlo y apreciar cómo la escritura del “recado para un amigo” ocurre en un macroevento que incluye al presente y a otros, y que se caracteriza por escribir una serie de recados. Esto último sugiere que el punto de vista didáctico que subyace a la escritura de tal serie es el de la ejercitación, con demérito de lo relativo al aprendizaje funcional en un contexto auténticamente comunicativo.

En esta secuencia puede notarse que todos los actos corresponden a un microevento de enseñanza (del ‘a’ al ‘h’ , o si se prefiere del ‘b’ al ‘g’) pero en contraste solamente dos actos: el ‘b’ y el ‘c’ pertenecen al microevento asociado con propósitos supuestamente comunicativos y posible orientación al aprendiz

Por otra parte, hay que apreciar que no se prevé explícitamente actos que consistan en entregar el recado a su destinatario, que éste lo lea y eventualmente lo conteste. Depende de la iniciativa del docente que fomentara o permitiera que esto pudiera ocurrir.

Desde el punto de vista didáctico, pudiera pensarse que los actos ‘d’, ‘e’, ‘f’ y ‘g’ pudieran ser más productivos si ocurrieran antes de la escritura del resto de los recados, porque así podrían aportar elementos que facilitaran tal escritura. No se descarta que algunos docentes varíen la secuencia de actos en este sentido, o en algún otro.

También desde el punto de vista didáctico pudiera plantearse que hubiera sido conveniente planificar actos en los cuales se platicara sobre la experiencia con los recados que se escriben en ésta lección.

## 6. *Forma y secuencia de los mensajes en los textos que se producen.*

### 6.1. *Estructura (indicar si contiene identificación pragmática del texto)*

#### Macroevento

No hay ninguna indicación en la F47 de cómo debe estructurarse el texto; pero en los “propósitos y contenidos” que corresponde (M59 en la versión surgida en 2002) se especifica: “Recado: destinatario, mensaje”. Nótese que no se considera emisor.

Cabe suponer que el maestro jugará un papel preponderante para lograr una estructuración adecuada y que muy probablemente incluirá la referencia del emisor.

### 6.2. *Extensión*

En el punto 3 de la F47 se afirma que una de las características del recado es la “brevedad”, lo cuál corresponde a lo que actualmente se considera propio de este género en nuestra sociedad.

6.3. *Código (escritura convencional o libre; combinación con ilustración u otros códigos)*

Macroevento

No se sabe si el alumno que escribe dispone de escritura convencional, pero si se dé la ayuda del maestro presupuesta en F47, cabe suponer que lo más probable es que busque lograr una escritura convencional. Esto sería importante si se busca hacer llegar el recado a su destinatario, aunque pudiera ocurrir que éste no tuviera la posibilidad de una lectura convencional.

6.4. *Uso posterior del texto escrito (momentos de uso; tipos de uso; efímero/ duradero)*

Macroevento

Cómo se ha indicado, no está explícitamente previsto que el recado llegue a su destinatario, y sea leído por el mismo. Tampoco está previsto cuál ha de ser el portador del texto, aunque dado que el recado anterior se escribió en un cuaderno, esto puede influir para que este recado también se escriba en el cuaderno y perdure en él como uno más de los ejercicios escolares.

6.5. *Formas de lenguaje (fórmulas fijas, léxico, categorías gramaticales; tiempos, modos o formas verbales)*

Macroevento

No hay nada indicado al respecto. Quienes participan en la producción del texto aportarán desde sus propios conocimientos previos.

7. *Contenidos*

7.1. *Relaciones de los tópicos con lo real*

Macroevento

Tampoco hay nada indicado al respecto en los materiales didácticos, ni hay una situación que sirva de punto de partida para precisar el tema.

Parece que pudiera escribirse sobre cualquier cosa, lo cuál disminuye las posibilidades de producir recados con comunicaciones auténticas y oportunas.

*Instrumentos*

8. *Medios para plasmar la escritura.*

8.1. *Portadores (libro de texto o independientes)*

Macroevento

Véase punto 6.4

8.2. *Instrumentos (marcadores o teclados)*

Se deduce que se requieren instrumentos apropiados para la escritura en papel con un trazo fino. El lápiz parece el más probable.

8.3. *Otros aspectos de la materialidad del texto (tamaño letra, tipo de letra, ilustración)*

Texto

No hay elementos para abordar este punto.

*Clave*

9. *Clave(En instrucciones: deber, juego, comunicación)*

Macroevento

La omisión en las instrucciones, de actos que permitan que el recado llegue al destinatario, podría ser interpretado por algunos profesores, como el señalamiento de una clave que sitúe esta escritura como un ejercicio que no requiere de la comunicación efectiva.

*Normas*

10. *Normas*

10.1. *Normas de interacción (texto, maestro, alumno)(otros participantes o roles)*

El maestro indica qué hay que hacer y cómo hacerlo, respondiendo a su vez a los planteamientos de los materiales didácticos, lo cual no implica que lo tenga que hacer puntualmente. Los alumnos deberán seguir al maestro.

10.2. *Normas de interpretación (deber, juego, realidad)*

Aunque en la F47 se diga que “el maestro les sugiere que escriban un recado para un amigo”, puede entenderse que la “sugerencia” debe plegarse a lo estipulado en el punto 10.1.

11. *Género*

El recado para un amigo pudiera resultar o no, propio de este género de textos. Hay instrucciones para el maestro que pueden contribuir a que esto suceda (vg. “apoya a quienes haya omitido datos” F47) pero la descontextualización de la actividad comunicativa pudiera actuar en sentido opuesto.

# **ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD**

## **RECADO DE MAMÁ OSA**

**Denominación original**

**“Un recado”**

**(Primera parte)**

**Referentes**

**(L) Lección 15**

**(M) *Libro para el maestro, p. 94***

**(A) *Libro de actividades, p. 98a***



## Tiempo de escribir

**Un recado**

Lee el recado que escribió mamá osa.

Ardilla panadera:

Fuimos a visitar al señor  
venado. Por favor, deje  
el pan para la cena.



Mamá osa

Escribe un recado para tu mamá.

Mamá: \_\_\_\_\_

Fui a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Regresaré \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 0. NOTA INTRODUCTORIA

He decidido presentar en dos partes la actividad didáctica titulada por la SEP como “Un recado” (M94 A 98) porque implica dos recados (uno que sirve como modelo y otro que ha de escribirse) y el análisis puede ser más claro abordando uno por uno.

Sin embargo, debe advertirse que en esta primera parte de la actividad didáctica no se produce ningún texto, como es el caso del resto de las actividades que abordo. El sentido de este análisis es en función de que el texto que se presenta en esta actividad, es un modelo de escritura para el recado que se escribe en la segunda parte de la actividad.

*Situación, Género y Secuencia de actos.*

### 1. Elementos situacionales introductorios del macroevento

#### 1.1. Género de texto que se lee:

Macroevento

**Recado**

#### 1.2. Instrucciones

Microevento de enseñanza

Al maestro: escritas M94

Al alumno: Orales (derivadas de M94) y escritas (en A98)

M94

- “Un recado” (Actividades p. 98). Lea con los niños el recado. Pregúnteles quién lo escribió y a quién está dirigido. Pídales que comenten el contenido del mismo.

Invite a los alumnos a que escriban un recado dirigido a su mamá para avisarle que salieron. Pueden utilizar este recado como modelo cuando necesiten dejar un mensaje a su familia.

A98

*Un recado*

*Lee el recado que escribió mamá osa.*

*“Ardilla panadera:*

*Fuimos a visitar al señor venado. Por favor, deje el pan para la cena.*

*Mamá osa”.*

*Escribe un recado para tu mamá.*

#### 1.3. Eventos distinguibles

Pueden distinguirse dos microeventos que no son paralelos.

Microevento de enseñanza: La lectura de un recado que servirá de modelo para escribir otro recado.

Microevento asociado: La lectura de un recado que da cuenta, en menor o mayor medida, de una situación fantástica.

#### *1.4. Ámbitos*

Microevento de enseñanza: Escolar: académico / lúdico.

Microevento asociado: Laboral (instrucciones a una distribuidora de pan).

#### *1.5. Función comunicativa*

Microevento de enseñanza: Metalingüística.

Microevento asociado: Apelativa (“deje el pan”) con elementos informativos (“fuimos a...”).

#### *1.6. Orientación de los propósitos (aprendiz/ alumno)*

Microevento de enseñanza

Alumno: La escritura sirva para aprender a escribir.

#### *1.7. Actos principales*

Macroevento

Debido a que en esta parte de la actividad didáctica no hay una producción de algún texto por parte de los alumnos, no se pertinente plantear los “actos principales”, pensados en función de las actividades con escritura. Pero pude notarse que se trata de un acto de lectura que posiblemente sirva para orientar posteriormente la redacción de un recado (en la segunda parte de la actividad).

#### *1.8. Descripción de la lectura matriz (género y contenido)*

Microevento de enseñanza

Se trata del cuento “Ricitos de Oro y los tres osos” en el cuál una niña (Ricitos) llega a la casa de los osos, prueba sus alimentos y sus camas hasta que es sorprendida por los osos que regresan a su casa y huye.

En las ilustraciones aparecen los personajes en el bosque y en la casa.

#### *1.9. Nexos globalizadores (tópico y cambio de tópico en la lección)*

El recado aparece firmado por un personaje de la lectura matriz, “mamá osa”, quién además aparece en una ilustración en el mismo recado junto con “el osito”, otro personaje del cuento de la lectura matriz.

La “ardilla panadera”, destinataria del mensaje, y el “señor venado”, no son personajes de dicho cuento, pero se trata de animales propios del bosque del escenario.

El recado es ajeno a la trama de “Ricitos de oro”.

Hay un nexo globalizado de “asociación libre” que retoma personajes para hacerlos participes de nuevas acciones, en las que intervienen nuevos personajes, uno de ellos como destinatario del recado. Se pasa de un cuento con mamás osa a un recado con mamá osa.

#### *1.10. Pretensión de realidad*

Macroevento

No se pretende que el recado sea real dado que implica personajes fantásticos y porque se presenta ilustrado de forma inusual para un recado verdadero. Sin embargo el recado tiene elementos realistas. Por un parte, elementos del contenido que aluden a posible situaciones cotidianas de seres humanos en nuestra sociedad. Por otra parte, la estructura del mismo recado.

### 1.11. *Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

#### Microevento de enseñanza

Desde la perspectiva que puede imaginarse como contexto para la escritura de este recado, hay una situación de enunciación prototípica de la escritura, porque el recado se escribe para que su destinataria lo lea, cuando no esté presente la emisora, en un tiempo posterior al de la redacción.

#### *Situación*

### 2. *Otros elementos situacionales*

#### 2.1. *Aspectos de la situación*

y

#### 2.2. *Escenario psicológico*

Microevento asociado: La situación que origina al recado de mamá osa no se describe en los materiales didácticos, pero puede inferirse de la siguiente manera:

Hay una ardilla que distribuye pan a domicilio y acostumbra hacer entregas en la casa de la familia de los osos. Como éstos no estarán presentes en esta ocasión cuando llegue la ardilla, mamá osa decide solicitarle por escrito que deje el pan. Pero o bien mamá osa descuida indicar que tipo de pan y en que cantidad lo solicita, o esta indicación no es necesaria porque se trata de un consumo previsible.

Puede suponerse que el pago correspondiente se hará con posterioridad y que ello no parece implicar, por lo menos desde la perspectiva de mamá osa, demasiado problema.

Microevento de enseñanza: Desde el punto de vista de una actividad didáctica, se trata de leer un recado que puede orientar la escritura de otro.

El modelo puede ser útil principalmente para advertir la escritura del recado:

- Destinatario
- Mensaje
- Emisor

Aunque desafortunadamente el recado que se va a escribir está (des)orientado por un formato que no contempla al emisor.

El modelo también ilustra cierta formalidad mediante el uso de la conjugación propia del “usted” y con la fórmula cortés de “por favor”. Aunque el recado que se va a escribir parece que podría ser menos formal.

En suma, el modelo de recado puede ser ilustrativo el género, pero no es demasiado similar al recado que va a ser escrito enseguida por los alumnos.

#### 2.3. *Otras cuestiones temporales*

#### Macroevento

Actividad realizada a la mitad del año escolar en la lección 15. Esta lección es la primera que aborda el tema de los recados.

#### 2.4. *Lugar*

#### Macroevento

A partir de apreciar el vínculo del recado modelo con la lectura matriz y de conocer el hábitat de los animales involucrados, puede suponerse que el lugar de la situación comunicativa imaginaria es una casa en el bosque. Pero dicha situación hubiera podido

ocurrir verosímelmente en muchas de las casas de niños mexicanos contemporáneos a las cuáles acude un distribuidor de pan cotidianamente. Pero si bien he presenciado esta escena en múltiples lugares, ignoro el alcance de su difusión en el país.

### 2.5. *Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

#### Macroevento

Ver 1.11

### 2.6. *Oportunidad (¿y relevancia?)*

Microevento de enseñanza: En el contexto de la enseñanza el modelo es oportuno para poder recuperar algo del mismo en la escritura del recado que se elabora a continuación.

Microevento asociado: En la situación imaginaria tampoco hay objeción a la oportunidad del recado en cuestión.

#### *Participantes*

### 3. *Participantes*

#### 3.1. *Tipos de participantes en roles de comunicación (emisor, destinador, etc.)*

Microevento de enseñanza: Participan profesor y alumnos.

Microevento asociado: Participan como seres fantásticos:

Emisora: Mamá osa (con un rol de ama de casa).

Destinataria: ardilla panadera (vendedora a domicilio).

Testigo(s): Si consideramos la redacción en plural que incluye a mamá osa pudiera pensarse en la presencia de “papá oso” y del “osito” (hijo). La ilustración del recado fuerza la idea de la presencia de éste.

La constelación de participantes en este evento es verosímil (vendedora / mamá – ama de casa / hijo) aunque esté personificada por seres fantásticos (animales humanizados).

#### 3.2. *Presencia de los participantes en la acción fantástica.*

#### Macroevento

En otros análisis, me remito en este apartado a la presencia en la acción real, pero en esta actividad didáctica me remitiré a la presencia en una acción fantástica.

El profesor y los alumnos solamente se enteran de una situación (fantástica) mediante la lectura de un indicio de la misma: el recado en cuestión. Pero el recado no los involucra en más.

#### 3.3. *Relaciones entre participantes*

##### *y 10.1. Normas de interacción*

Microevento de enseñanza: El maestro es líder de la actividad y los alumnos deben seguirlo. Nada extraño.

Microevento asociado: Al parecer mamá osa y la panadera se encuentran frecuentemente, pero aunque mamá osa puede solicitar que le dejen el pan sin un pago en el acto, lo hace cortés y formalmente.

## *Finalidades*

### *4. Propósitos*

#### *4.1. Metas específicas de la comunicación*

Microevento de enseñanza: Proporcionar un modelo ilustrativo de la escritura de recados.

Microevento asociado: Obtener en casa el pan que se requiere a pesar de no estar presentes.

## *Secuencia de actos*

### *5. Secuencia de actos en el evento.*

#### Macroevento

- a - Los niños reciben instrucciones (del *libro de actividades* y probablemente *del profesor*) para leer el recado.
- b - Los niños leen el recado con el profesor.
- c - El maestro hace preguntas sobre el recado (estas preguntas se dirigen a identificar al emisor y al destinatario del mensaje).
- d - El docente pide comentar el contenido del recado.
- e - Los alumnos lo comentan.
- f - Los alumnos escriben un recado (segunda parte de esta actividad didáctica).

Se trata de una secuencia adecuada para la enseñanza de varios aspectos de los recados, la cual pudiera resumirse así:

- a. presentación de un modelo de texto.
- b. Análisis de aspectos estructurales del texto.
- c. Discusión del contenido del texto.
- d. Producción de un texto del mismo género aunque con algunas variaciones (en la segunda parte de la actividad).

### *6. Forma y secuencia de los mensajes en los textos que se producen.*

#### *6.1. Estructura (indicar si contiene identificación pragmática del texto)*

#### Macroevento

Como ya se ha abordado en los puntos 2.1 y 2.2 el recado está estructurado con un destinatario, mensaje y emisor; éste último se incluye afortunadamente, a pesar de que no está previsto en los “propósitos y contenidos” correspondientes (M59 versión 2002).

El mensaje puede ser analizado identificando dos partes:

- La solicitud de lo deseado (que se deje el pan).
- Una explicación precedente del motivo de la solicitud (“fuimos a visitar al señor venado” A98).

Aunque esta última explicación no es indispensable para el objetivo del mensaje, me parece reconocer en todo el texto a un recado estructurado con verosimilitud.

#### *6.2. Extensión*

Se trata de un texto breve, tal como corresponde al género de los recados.

### 6.3. *Código (escritura convencional o libre; combinación con ilustración u otros códigos)*

#### Macroevento

Hay una escritura convencional acompañada de una ilustración de la “mamá osa” y del “osito”. Si bien en la actividad puede disponerse de papelería con ilustraciones, parece inverosímil en este tiempo que una familia común disponga de papelería con su propia imagen. Por otra parte, la ilustración se sale del marco representativo de la hoja del recado, en la página correspondiente en el libro de texto (A98). Esto pudiera interpretarse como una marca del predominio del libro de texto (un hipertexto) sobre el recado que se inscribe en él. Así, parece más importante lograr un libro de texto atractivo mediante ilustraciones para niños de 6 o 7 años de edad, que insertar en dicho libro un recado más representativo de uno real. Esta posición es defendible, aunque tal vez pudiera haberse amalgamado ambos textos en una forma idónea.

### 6.4. *Uso posterior del texto escrito (momentos de uso; tipos de uso; efímero/ duradero)*

#### Macroevento

El modelo de recado es perdurable al estar inserto en un libro de texto. Esto está acorde a que la función verdadera del recado es servir de modelo de éste género de textos en un material de enseñanza (su función verdadera no es hacer una solicitud a la ardilla panadera).

### 6.5. *Formas de lenguaje (fórmulas fijas, léxico, categorías gramaticales; tiempos, modos o formas verbales)*

#### Macroevento

Como se dijo en los puntos 2.1 y 2.2, el recado tiene “cierta formalidad mediante el uso de la conjugación propia del ‘usted’ y con la fórmula cortés de ‘por favor’”. Todo esto parece corresponder a un modelo verosímil de este tipo de recado en la sociedad mexicana actual.

## 7. *Contenidos*

### 7.1. *Relaciones de los tópicos con lo real*

#### Macroevento

Como se expuso en el punto 6.1 el mensaje contiene dos partes en función de su contenido:

- Una explicación del motivo de la solicitud que se va a formular enseguida (“Fuimos a visitar al señor venado”).
- La solicitud de lo deseado (“Por favor, deje el pan para la cena”).

Dicha explicación, según se dijo, “no es indispensable para el objetivo del mensaje” (6.1) pero es un contenido verosímil.

La solicitud que se hace, en cambio, tiene alguna dificultad en el aspecto de la verosimilitud pues ¿dónde habría que dejar el pan para la cena? Si el pan se deja afuera de la casa puede ser consumido por sujetos ajenos a la familia de los osos, por ejemplo hormigas u otros animales del bosque. Si el pan se deja dentro de la casa parecería (es posible pero extraño) que la ardilla panadera sea una persona de mucha confianza para permitirle pasar así, pero esto es una apreciación hecha desde una idea de una casa mexicana común. En cambio, si recordamos la narración de “Ricitos de oro” no parece que este personaje (Ricitos) tenga problemas para acceder a esta casa, cuya apertura no es representativa del hogar mexicano contemporáneo.

Así, la petición es congruente con el escenario del cuento, pero en detrimento del manejo de situaciones representativas del contexto en que viven los alumnos. Este comentario no es una condena a ubicar a éste recado en el contexto del cuento, sino un dato para sopesar posteriormente en el conjunto de actividades de los materiales didácticos, considerando en qué medida incluyen situaciones representativas de medios ambientes propios de los alumnos a los cuáles se enfocan estos materiales.

### *Instrumentos*

#### *8. Medios para plasmar la escritura.*

##### *8.1. Portadores (libro de texto o independientes)*

###### Macroevento

El recado se ubica en aproximadamente media página de un libro de texto (A98), enmarcado en un rectángulo que recuerda un papel con unas dimensiones propias para este tipo de texto (8.5 x 15.5 cms.).

Como modelo de escritura, su ubicación en el libro de texto es adecuada a la disposición de los destinatarios: los alumnos. No se trata en este caso de un mensaje que deba llegar a otros destinatarios y que su inserción en este libro se oponga a que ello suceda.

##### *8.2. Instrumentos (marcadores o teclados)*

Nos encontramos con un recado impreso, lo cuál no es propio de este género de textos. Pero es imposible que ocurra de otra manera, dado que se trata de un recado en un libro de texto. Puesto que cumple la función de modelo de escritura, esta trasposición no es objetable.

##### *8.3. Otros aspectos de la materialidad del texto (tamaño letra, tipo de letra, ilustración)*

###### Texto

La escritura (convencional) se plasma en el mismo tipo de caracteres del resto de la impresión del libro de texto. Un recado casero de esta época casi siempre es manuscrito (elaborada a “puño y letra”, con cualquier tipo de letra posible para ello, no necesariamente con letra ligada). Así, este aspecto del recado le resta verosimilitud. Hay que tener en cuenta que es posible hacer impresiones con letras que imiten a las manuscritas o que las reproduzcan de alguna manera.

### *Clave*

#### *9. Clave (En instrucciones: deber, juego, comunicación)*

##### *Y 10.2*

### *Normas*

#### *10. Normas*

##### *10.1. (ver 3.3)*

##### *10.2. Normas de interpretación (deber, juego, realidad)*

El recado en cuestión ha de ser entendido como un modelo de enseñanza para niños de primero de primaria. Su inserción en el libro de texto marca la clave: hay que utilizarlo para aprender. Por lo menos, hay que acatar instrucciones (“Lee el recado que escribió mamá osa” A98) pero las ilustraciones retomadas del cuento parecen matizar el deber de aprender tratando de ligarlo a lo lúdico.

No en vano en el *libro para el maestro*, justo en la página (M94) que corresponde a esta actividad (A98) aparece un recuadro que afirma: “Presentar a los niños situaciones de manera interesante y lúdica constituye un reto para su integración y transforma el trabajo escolar en una actividad divertida y provechosa”.

### *11. Género*

Cómo ya se ha dicho y argumentado, el recado que se propone como modelo para la escritura en esta primera parte de una actividad didáctica, puede ser reconocido en diversos aspectos como un recado representativo del género, aunque en algunos otros aspectos, entre en conflicto con su filiación predominante dentro del género de libros de texto para niños de 6 o 7 años.

# **ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD**

## **RECADO PARA MAMÁ**

**Denominación original**

**“Un recado”**

**(Segunda parte)**

**Referentes**

**(L) Lección 15**

**(M) *Libro para el maestro, p. 94***

**(A) *Libro de actividades, p. 98b***



Tiempo de escribir

Un recado

Lee el recado que escribió mamá osa.

Ardilla panadera:

Fuimos a visitar al señor venado. Por favor, deje el pan para la cena.



Mamá osa

Escribe un recado para tu mamá.

Mamá: \_\_\_\_\_

Fui a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Regresaré \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 0. NOTA INTRODUCTORIA

La actividad que voy a analizar enseguida se desarrolla como parte de un conjunto de actividades previstas para la sesión 4 de la lección 15, todas las cuales se vinculan al tema del recado. Las dos primeras de estas actividades se indican en la F47, la cuál incluye la fotografía de un niño frente a un pizarrón en el cual dice de siguiente:

*Recado 28 de... (ilegible)*  
*Querido papá:*  
*Fui a la escuela. Regreso a*  
*las 12:30*  
*Sergio*

Este texto no corresponde a ninguno de los recados que se proponen en dicha ficha, y en cambio, puede advertirse que es muy similar a lo propuesto en la actividad que enseguida analizaré. Me parece apropiado referirme ocasionalmente en este análisis al texto de esta foto, interpretado como producto de una variante de la actividad en cuestión.

*Situación, Género y Secuencia de actos.*

### 1. Elementos situacionales introductorios del macroevento

#### 1.1. Género de texto que se propone escribir:

Macroevento: **Recado**

#### 1.2. Instrucciones

Microevento de enseñanza

Al maestro: escritas M94

Al alumno: Orales (derivadas de M94) y escritas (en A98)

M94

- “Un recado” (Actividades p. 98).

(...)

*Invite a los alumnos a que escriban un recado dirigido a su mamá para avisarle que salieron. Pueden utilizar este recado como modelo cuando necesiten dejar un mensaje a su familia.*

A98

*Escribe un recado para tu mamá.*

#### 1.3. Eventos distinguibles

Puede distinguirse dos microeventos:

Microevento de enseñanza: Completar un formato en una página, en el libro de texto, que pretende simular un recado.

Microevento asociado: Escribir un recado para la mamá propia y/o un modelo de recado para cuando se necesite “dejar un mensaje a su familia” (M94).

#### *1.4.AD Ámbitos*

Microevento de enseñanza: Escolar: académico / y probablemente lúdico (si los niños llegaran a identificar este ejercicio como un juego).

Microevento asociado: Familiar.

#### *1.5.Función comunicativa*

Microevento de enseñanza: Metalingüística.

Microevento asociado: No precisada.

#### *1.6.Orientación de los propósitos (aprendiz/ alumno)*

Microevento de enseñanza

Orientación para el alumno: Escribir sólo sirve para aprender a escribir.

#### *1.7. Actos principales*

- Elaboración del texto:

Macroevento: Completar enunciados para formar un recado, o una parte de ese tipo de texto.

- Preparación del portador:

Macroevento: Escribir completando lo que se requiere.

- Uso de los textos

Microevento de enseñanza: No previsto, pudiera ser testimonio de cumplimiento y objeto de evaluación.

Microevento asociado: No previsto. Es dudoso que lo tenga tanto como recado o como modelo de recado.

#### *1.8.Descripción de la lectura matriz (género y contenido)*

Microevento de enseñanza

Se trata del cuento “Ricitos de Oro y los tres osos” en el cuál una niña (Ricitos) llega a la casa de los osos, prueba sus alimentos y sus camas hasta que es sorprendida por los osos que regresan a su casa y huye.

En las ilustraciones aparecen los personajes en el bosque y en la casa.

#### *1.9.Nexos globalizadores (tópico y cambio de tópico en la lección)*

Se trata de un nexo de “asociación libre”. Algunos personajes de la lectura matriz han sido involucrados en la elaboración de un recado en la primera parte de esta actividad (firmado por mamá osa) y ahora se trata de aquellos alumnos hagan algo similar a lo que hizo mamá osa, es decir, un recado.

#### *1.10. Pretensión de realidad*

Macroevento

En ambos microeventos se pretende obtener un recado realista, que sirva para avisar a un familiar a dónde se fue.

Cabe la duda de si eventualmente algún participante pretende obtener un recado real.

### 1.11. Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales) y 2.5

#### Microevento de enseñanza

No es probable que el texto que se escriba trascienda a una situación de enunciación prototípica de escritura.

#### *Situación*

##### 2. Otros elementos situacionales

###### 2.1. Aspectos de la situación, 2.2 y 2.6

Estando en clase, se les pide a los alumnos que escriban en recado para su madre “para avisarle que salieron” (M49) sin importar si este mensaje es oportuno.

Si el alumno se sitúa en el lugar de donde está, éste corresponde a la escuela; entonces tendrá que avisar a su mamá (o a su papá, como en el recado de la foto de la F47) que fue a la escuela. Esto parece absurdo por dos razones:

- La primera, es que puede suponerse que asistir a la escuela es una actividad realizada rutinariamente y que por lo tanto la madre tendría que estar en entrada de tal asistencia y el recado sería, por lo menos, irrelevante.
- La segunda, es que si el niño escribe en la escuela, parece muy difícil que le pueda hacer llegar el recado a la destinataria. Como el aviso indica a qué hora se regresará (puede suponerse que a casa) acaso implique la paradoja de que el alumno llegue junto con el aviso de cuándo “llegará”.

Por añadidura, pueden ocurrir situaciones particulares, aunque no demasiado improbables en nuestra sociedad, que compliquen la racionalidad de un recado como éste. Pienso en tres de estas circunstancias:

- La primera, que en la casa del niño siempre haya alguien presente (una vivienda suele ser compartida por muchos familiares) y por lo tanto un recado oral sea una mejor opción.
- La segunda, que la destinataria sea analfabeta.
- Puede ocurrir en varios casos, que el alumno ni tenga mamá o que no viva con ella. La cuestión parecería risible, pero estos casos existen y los materiales didácticos y otras prácticas de enseñanza suelen ignorarlos bombardeando los contenidos de presencia materna. En esta ocasión, la palabra “Mamá” ya está escrita en el recado que el niño va a completar, por lo tanto, es difícil que tenga la opción de cambiar de destinatario en el texto que se demanda en su *libro de actividades*.

Cabe suponer que sería difícil que los alumnos y/o el maestro pensarán en darle un uso auténtico al recado es cuestión, más allá de la ejercitación con una escritura propia del recado, pero alejada de su funcionalidad.

La actividad pudiera tener más sentido si se interpretara como un remedo de algo verisímil de ocurrir en otro momento, en el cuál el niño avisara a dónde va y cuándo regresa (vg: “fui con mi tía, regresaré para cenar”). En una interpretación como ésta de la actividad, el recado no sería una comunicación real, pero si una más representativa de algo posible. Pero esta misma interpretación parece menos probable de ocurrir en el caso de que la fotografía de la F47 se considere como un buen ejemplo a seguir.

Por otra parte, se pretende que este texto pueda servir de modelo para la escritura de recados similares, en este caso, cuando sea oportuno (“cuando necesiten” M94). La foto de F47 muestra un recado similar al propuesto en A98, sólo que va dirigido al papá en vez de a

la mamá e incluye al signatario (que no estaba previsto en A98). No es una muestra del empleo del recado para mamá como modelo para ocasiones necesarias, pues comparte las limitaciones expuestas para el otro recado abordado. Nos muestra como en un caso se ha recurrido al modelo pero son vincularlo a una auténtica situación comunicativa. Puede ser un indicio de las dificultades para hacer esta vinculación.

Otra dificultad al respecto puede derivar de que la idea de la posibilidad de uso del recado como modelo sólo se dirige, por parte de los diseñadores de la actividad, al maestro, en su libro (M94), pero no al alumno. Además de que la misma idea se expone después de la elaboración del recado y sin orientaciones para hacerla efectiva.

Si el maestro transmite la idea a los niños después de que escribieron el recado (siguiendo el orden de las orientaciones del libro para el maestro) entonces el niño produce un texto ignorando su propósito.

En cuanto a la falta de orientaciones para el uso del modelo, cabe comentar que esta ausencia parece indicar que se concibe ese uso cómo algo fácil, basta que se comunique la idea. Yo dudaría de que esto fuera así y de que este modelo fuera realmente útil.

Para usar el modelo el niño se tendrá que acordar que dispone de él; buscarlo en la página correspondiente, sustituir las palabras inapropiadas para la nueva situación (quizá todas) y probablemente hacer agregados. Tal vez sea más fácil aprender a escribir un recado (tener un modelo interiorizado de él) que aprender a usar este modelo externo.

Parece necesario distinguir entre presentar recados para irse familiarizando con este género de textos y presentar un recado como un modelo explícito a seguir. En el primer caso, los recados pueden ser conceptualizados como “modelos” para abstraer de ellos características apropiadas para un modelo interiorizado (un esquema cognitivo) para la redacción e interpretación. El recado para la “ardilla panadera”, analizando previamente, podría tener este sentido. Pero en el segundo caso, la idea de un modelo fijo que sirva para orientar la escritura, puede implicar las dificultades que acabo de señalar.

En suma, lo más probable es que en esta actividad el alumno se enfrente a una situación de las que pueden calificarse como “sin sentido”.

### *2.2. Escenario psicológico*

Tratados en el apartado anterior.

### *2.3. Otras cuestiones temporales*

#### Macroevento

La actividad se lleva a cabo a mediados del año escolar, en una sesión en la cual hay que escribir tres recados. La escritura de recados no se había planeado previamente en otras lecciones y no se volverá a hacer hasta final de año. Por lo tanto, se trata de una ejercitación repentina y efímera.

### *2.4. Lugar*

#### Macroevento

La actividad parece diseñada para realizarse en el salón de clase, con la improbable excepción de que lo escrito en esta ocasión, sea retomado como modelo otra vez y fuera de la escuela.

## 2.5. Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)

### Macroevento

Ya se trató junto con 1.11

## 2.6. Oportunidad (¿y relevancia?)

### Macroevento

Ya se trató junto con 2.1.

### *Participantes*

#### 3. Participantes

##### 3.1. Tipos de participantes en roles de comunicación (emisor, destinatario, etc.)

y

##### 3.2. Presencia de los participantes en la acción real.

### Macroevento

Emisor 1: El maestro que da instrucciones.

Receptor 1: El alumno que recibe instrucciones.

Emisor 2: El alumno que escribe un recado siguiendo instrucciones.

Probable receptor 2: El maestro que pudiera revisar lo ejecutado por el alumno.

Improbable receptor 3: La destinataria formal del mensaje (la mamá del alumno).

Improbable receptor 4: El mismo alumno, recurriendo al recado para usarlo como modelo para escribir otros recados.

##### 3.3. Relaciones entre participantes

Microevento de enseñanza: La relación maestro-alumno se establece con formas que por lo general son aceptadas socialmente.

Microevento asociado: La relación hijo-madre aparece confusa en esta situación, tanto por la poca probabilidad de que la madre sea una destinataria efectiva, como por lo absurdo del contenido del mensaje que “informa” lo que ya es sabido. Sea como sea, esta relación puede inscribirse en una práctica social en la cual los niños avisan a sus padres de su paradero (cuando se desconoce); si bien esto muchas veces sería inviable sin un permiso previo.

### *Finalidades*

#### 4. Propósitos

##### 4.1. Metas específicas de la comunicación

### Macroevento

El propósito de esta actividad es que el niño aprenda algo sobre la escritura de recados.

Un propósito dudoso sería que el alumno efectivamente avisara a su mamá dónde está y a qué hora regresa.

Otro propósito dudoso sería el que el alumno contara con un modelo material para la escritura de nuevos recados.

## 5. *Secuencia de actos en el evento.*

### Macroevento

- a - Los alumnos escriben dos recados (actividad previa en la misma sesión) y posteriormente leen un recado y platican sobre él. Se trata del “Recado de mamá osa” que conforma la primera parte de esta actividad (ahora se analiza la segunda parte).
  - b - El maestro *invita* “a los alumnos a que escriban un recado” (M94). Puede suponerse que lo hace instruyéndolos para completar el formato de A98.
  - c - El alumno completa el formato de recado.
  - d - Eventualmente, el maestro pudiera comentar la supuesta utilidad del recado escrito como modelo para otras ocasiones.
- No se prevé la entrega del recado a su supuesta destinataria.

## 6. *Forma y secuencia de los mensajes en los textos que se producen.*

### *6.1. Estructura (indicar si contiene identificación pragmática del texto)*

#### Macroevento

El recado es estructura con los siguientes componentes:

- Destinataria (“Mamá”)
- Mensaje

El mensaje indica:

- A dónde fue el hijo.
- Cuándo regresará.

En el formato para completar el recado es notoria la ausencia de un espacio que siguiera integrar al signatario, por lo cual se trata de una estructura incompleta. Ya desde los “propósitos y contenidos” se especificaba que lo que habría que abordar era sólo destinatario y mensaje (M59, versión 2002).

Sin embargo, puede contemplarse la posibilidad de que un recado como el que se propone no requiera de la especificación del autor porque éste sea evidente:

- Si se dirige a “mamá” y se trata de un hijo único.
- Si la letra y la forma de escribir son plenamente reconocibles.
- Si hay otro indicio (por ejemplo la presencia en casa del resto de los hermanos) que permita deducir de quién se trata.

Por otra parte, en la fotografía de F47 aparecen más elementos:

- Título (“Recado”).
- Fecha.
- Mensaje.
- Signatario.

La integración del signatario parece valiosa. La de la fecha no parece muy importante desde el punto de vista comunicativo, porque un recado como éste sólo tiene sentido en el día de su emisión. El título no parece ser muy usual en este género de textos y corresponde más bien a una marca de una producción escolar.

Dicha fotografía quizás sea un testimonio de algo documentado en otras investigaciones (Rockwell, 1991) acerca de cómo las instrucciones de un material didáctico son transformadas por las circunstancias y por los participantes, a veces positivamente, otras no.

### *6.2. Extensión*

El recado que se pretende es breve como corresponde a este género de textos.

### 6.3. Código (*escritura convencional o libre; combinación con ilustración u otros códigos*)

#### Macroevento

Como formato para completar, este texto quedará integrado por sus componentes originales, aportados por el libro de texto, y por lo agregado por el alumno. Los primeros lucen una letra impresa con los tipos usados a través de todo el material didáctico. Lo agregado por el niño deberá ser manuscrito “a puño y letra” con un instrumento apropiado (posiblemente lápiz), según el tipo de letra que maneje. Esto deberá quedar escrito sobre unos renglones ex-profeso.

La combinación de impreso y manuscrito es común en diversos formatos e incluso en el de algunos recados (por ejemplo recados telefónicos) aunque me parece extraño para un contenido como el que pertenece a este recado.

Lo impreso corresponde a escrituras convencionales, lo manuscritos dependerá de las posibilidades del niño.

### 6.4. Uso posterior del texto escrito (*momentos de uso; tipos de uso; efímero/ duradero*)

#### Macroevento

Lo escrito se conservará mientras dura el libro de texto en que se inscribe. Esto no es usual para un tipo de recados como éste, generalmente efímero.

### 6.5. Formas de lenguaje (*fórmulas fijas, léxico, categorías gramaticales; tiempos, modos o formas verbales*)

#### Macroevento

El recado del formato se dirige simplemente a “Mamá”, el de la F47 a “Querido papá”. Tanto la presencia como la ausencia del “querido”, parecen ser posibilidades comunes para tipos de texto como éste.

## 7. Contenidos

### 7.1. Relaciones de los tópicos con lo real

#### Macroevento

El contenido del recado de la fotografía de la F47 puede esquematizarse así:

Fui a (*tal lugar*)

Regresaré (*a tal hora*)

Este contenido podría ser muy común para un recado, pero dadas las circunstancias en que se escribe, puede llegar a ser absurdo si se avisara que se fue a la escuela.

El formato del recado de A98 puede ser llenado con un contenido como el anterior o con otro muy similar.

#### *Instrumentos*

### 8. Medios para plasmar la escritura.

#### 8.1. Portadores (*libro de texto o independientes*)

#### Macroevento

El portador es una parte de una página de libro, por lo tanto no resulta ni verosímil ni viable para un recado, mismo que suele presentarse en una hoja o pedazo de hoja independiente.

8.2. *Instrumentos (marcadores o teclados)*

y

8.3. *Otros aspectos de la materialidad del texto (tamaño letra, tipo de letra, ilustración)*

Texto

Tratados previamente, junto con 6.3.

*Clave*

9. *Clave (En instrucciones: deber, juego, comunicación)*

La inserción del recado en el libro de texto, pero sobre todo lo absurdo o limitado de la situación en la cuál se escribe, pueden ser elementos indicativos de una clave de que se trata de una tarea que no implica alguna comunicación que trascienda el ámbito escolar.

*Normas*

10. *Normas*

10.1. *Normas de interacción (texto, maestro, alumno)(otros participantes o roles)*

La relación entre madres e hijos pequeños puede variar mucho de un grupo social a otro, incluso de un individuo a otro.

Un aviso de a dónde fue el niño y cuando regresará puede ser admitido por algunas madres y rechazado por otras, en este caso porque se requiera de un permiso previo.

Lo que parece totalmente inverosímil, es que se informe a la madre de lo que ya sabe sobradamente, como es el caso de la asistencia a la escuela.

10.2. *Normas de interpretación (deber, juego, realidad)*

11. *Género*

La estructura del recado y su extensión son propias del género, aunque los recados anónimos no son los más comunes, ni mucho menos los más valorados.

# **ILUSTRACIÓN DE LA ACTIVIDAD**

## **RECADO PARA LA MAMÁ CABRA**

**Denominación original**

**“Recado para mamá”**

**NOTA:**

**El análisis de esta actividad ha sido desarrollado en el capítulo 8.**

**Referentes**

**(L) Lección 38**

**(M) *Libro para el maestro, p. 199***

**(A) *Libro de actividades, p. 218***

 Tiempo de escribir

**Recado para mamá**

Las cabritas quieren avisarle a su mamá que van a pasar a la biblioteca cuando salgan de la escuela. Ayúdalas a escribir un recado.



A large rectangular frame containing several horizontal lines for writing. On the right side of the frame, there is a cartoon illustration of a white goat with small horns, carrying a woven basket filled with fruit. On the bottom left side of the frame, there is another cartoon illustration of a white goat sitting at a desk, looking towards the writing lines.

# **ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD**

## **RECADOS PARA UN BUZÓN**

**Denominación original**

**“Buzón de recados”**

**Referentes**

**(L) Lección 38**

**(M) *Libro para el maestro, p. 199***

**(F) Ficha 45**

## Buzón de recados

- Que los niños expresen sus afectos, opiniones y pensamientos a través de la escritura.

### Material

Una caja, papel verde, una tarjeta, un plumín y pegamento.

1. Se comisiona a un equipo para la fabricación del buzón. Se pide que forren una caja, hagan el letrero, lo peguen a la caja y coloquen el buzón en la pared, al alcance de todos.

2. El maestro informa que en ese buzón depositarán los mensajes escritos a sus compañeros, a él mismo o al grupo, cuando tengan algo que decir (comunicar); que los escritos no serán leídos por todos, sino sólo por quienes los reciben, pues se trata de mensajes privados.

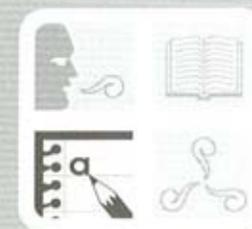
3. Informa que todos los días, antes de salir, podrán revisar el buzón y recoger la correspondencia.

4. Dice a los niños que cada recado será colocado en un sobre hecho por ellos mismos, en el que

escriban el nombre de la persona a quien va dirigido. Pueden omitir el nombre de quien envía el mensaje, si así lo deciden.

5. Pueden escribir el mensaje a la hora del recreo, en su casa o antes de finalizar la clase.

6. Eventualmente, el maestro pregunta quiénes han recibido mensajes en el buzón y promueve la escritura entre los niños.



*Situación, Género y Secuencia de actos.*

*1. Elementos situacionales introductorios del macroevento*

*1.1. Género de texto que se propone escribir:*

Macroevento:

**Recado**

*1.2. Instrucciones*

Microevento de enseñanza

Al maestro: escritas (M199 y F45)

Al alumno: Orales (derivadas de M199 y F45)

M199

*“Buzón de recados” (Fichero, p.45).*

*Los niños podrán escribir otros recados utilizando el buzón para hacerlos llegar a sus compañeros y maestros.*

F45

*Que los niños expresen sus afectos, opiniones y pensamientos a través de la escritura.*

*Material: Una caja, papel verde, una tarjeta, un plumín y pegamento.*

*1. Se comisiona aun equipo para la fabricación del buzón. Se pide que forren un caja, hagan el letrero, lo peguen a la caja y coloquen el buzón en al pared, alcance de todos.*

*2. El maestro informa que ese buzón depositaran a los mensajes escritos a sus compañeros, a él mismo o al grupo, cuando tengan algo que decir (comunicar); que los escritos no serán leídos por todos, sino sólo por quienes los reciben, pues se trata de mensajes privados.*

*3. Informa que todos los días, antes de salir, podrán revisar el buzón y recoger la correspondencia.*

*4. Dice a los niños que cada recado será colocado en un sobre hecho por ellos mismos, en el que escriban el nombre de la persona a quien va dirigido. Pueden omitir de quien envía el mensaje, si así lo deciden.*

*5. Pueden escribir el mensaje a la hora del recreo, en su casa o antes de finalizar la clase.*

*6. Eventualmente, el maestro preguntara quiénes han recibido mensajes en el buzón y promueve la escritura entre los niños.*

*1.3. Eventos distinguibles*

Macroevento

Es muy difícil distinguir eventos en esta actividad, al menos desde su planeación, por tal motivo he optado por referirme al macroevento constantemente en este análisis.

Se trata de un evento o de una serie de eventos en los cuales hay situaciones reales que no implican otras situaciones ficticias para la producción de los textos. El carácter privado de las comunicaciones que se generan, aparta a estos eventos de situaciones de escolares de corrección y calificación.

#### *1.4.Ámbitos*

##### Macroevento

La definición de ámbito más próxima es el “familiar y de amistades”, pero más precisamente será de personas no familiares con las que se convive cotidianamente entre las cuáles cabría distinguir al maestro por un lado y a los compañeros (no necesariamente amistades) por otro lado.

#### *1.5.Función comunicativa*

La función no está totalmente predeterminada, pero se espera que sea expresiva.

#### *1.6.Orientación de los propósitos (aprendiz/ alumno)*

Aprendiz: la escritura tiene fines más allá de aprender a escribir.

- Elaboración del texto  
Redacción
- Preparación del portador
- No se especifica para el recado en sí. En cambio se propone la elaboración de un sobre para contenerlo.
- Uso de los textos.  
Los destinatarios pueden leerlos (y eventualmente contestarlos)

#### *1.7.Actos principales*

##### Macroevento

- Elaboración de los textos

Redacción de mensajes

- Preparación del portador

Se fabrican sobres para contener los recados.

No hay especificaciones acerca de la preparación de un portador específico para el recado.

- Uso de los textos

Los destinatarios los recogen y cabe suponer que los leen.

#### *1.8.Descripción de la lectura matriz (género y contenido)*

##### Microevento de enseñanza

“En este cuento, un lobo, a base de engaños, trata de comerse a unas cabritas, pero gracias al ingenio de la más pequeña, todas logran salvarse” (M196); y además terminan por salvar la vida a su agresor, que promete no reintentar comérselas.

A partir de la ilustración es posible saber que se trata de 7 cabritas humanizadas con algunas reservas, viven en una casa amueblada propiamente para gente, juegan damas españolas, hacen compras, pueden sostenerse en dos o en cuatro patas y no usan ropa.

En la ilustración sólo puedo distinguir dos tamaños de cabra: uno de la madre y el otro de las hijas. Podría suponer que se trata de hermanas de una misma camada, pero esto contrasta con la afirmación del texto en cuanto que hay una cabra más pequeña.

### *1.9. Nexos globalizadores (tópico y cambio de tópico en la lección)*

Es un nexo de “asociación libre”.

A partir de un cuento con ciertos personajes, se retoma a los mismos para una actividad de escritura de recado y enseguida se propone la actividad aquí analizada, cuyo nexo con la anterior es que se trata de escritura de recados. La “asociación libre” es:

Cuento de cabritas – recado con cabritas – recado sin cabritas.

### *1.10. Pretensión de realidad*

#### Macroevento

Se trata de promover una comunicación auténtica cuando los alumnos “tengan algo que decir” (F45).

### *1.11. Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

#### Microevento de enseñanza

Lectura que puede ocurrir en el aula o fuera de la misma y en varias posibilidades temporales que van más allá de la inmediatez a la producción de los recados. También estos pueden originar pláticas (por lo menos acerca de “quienes han recibido mensajes en el buzón” F45).

#### *Situación*

### *2. Otros elementos situacionales*

#### *2.1. Aspectos de la situación*

- Los alumnos pueden tener “cosas que decir” a sus compañeros o al profesor.
- Se promueve que las digan por escrito.

#### *2.2. Escenario psicológico*

Es improbable que los alumnos no tengan “cosas que decir” a sus compañeros o al profesor, pero hace falta un sentido que justifique el decirlos por escrito, cuestión que no se aborda en la ficha correspondiente a la actividad.

Puede suponerse que para algunos alumnos, no tenga sentido escribir a quienes comparten un espacio y tiempo cotidianamente, y que por lo tanto lo más factible es que se les puedan decir las cosas oralmente con más facilidad y naturalidad.

La actividad de escribir recados para el buzón también pudiera encontrar sentido como un juego interesante, pero no hay la garantía de que así ocurra.

Puede ocurrir que algunos alumnos encuentren interés por expresarse por escrito. Una razón para ellos puede ser vencer alguna inhibición de decir cosas delicadas cara a cara que pueden desatar reacciones fuertes (cuestión que no se prevé en la F45).

El buzón podría ser un instrumento muy útil para reflexionar sobre qué decir y cómo decir mediante mensajes escritos a personas cercanas. La retroalimentación podría provenir tanto de los destinatarios (informalmente), como de sesiones de discusión formal organizadas por el profesor a partir de casos ocurridos. Pero esto no está previsto en la F45, y por otra parte, su probable ocurrencia se limita por la posibilidad de enviar mensajes anónimos.

Esta posibilidad de la escritura anónima pudiera propiciar escenarios en que los destinatarios reciban mensajes molestos sin que alguien se responsabilice de los mismos.

En suma, la actividad no lleva a la par un escenario psicológico predeterminado, sino que múltiples escenarios pueden surgir dependiendo del uso que se le dé al buzón y del sentido que tenga tal uso para los usuarios.

Esta variedad de opciones no está considerada en la F45, por lo cuál el docente pudiera verse sorprendido ante algo inesperado.

Esta misma variedad de posibilidades, ligadas a la existencia de este tipo de buzón, no parece representativa de algo que ocurra fuera del salón de clases.

### *2.3. Otras cuestiones temporales*

y

### *2.4. Lugar*

#### Macroevento

El buzón esta situado en el salón de clases, pero los mensajes pueden ser escritos, leídos y comentados dentro o fuera del aula, dependiendo de la decisión de los participantes, siempre y cuándo sea en tiempos que no interfieran con las clases (en el recreo o después de clases). No se especifica cuándo depositar los mensajes, pero sí cuándo recogerlos (“todos los días antes de salir”).

Respecto de los recados que sería común recibir en un buzón no escolar, o en otro lugar apropiado para encontrarlos, hay diferencias:

- En estos casos, lo más probable es que los recados se depositen en ausencia del destinatario.
- En tal circunstancia, la recepción del mensaje difícilmente estaría condicionada a determinado momento y más probablemente sería una cuestión sorpresa, en vez de rutinaria.

El uso de un buzón común, puede ser distinto, pues porta otro tipo de correspondencia que no son recados.

Si el sentido del uso del buzón escolar fuera la expresión de cosas difíciles de comunicar cara a cara, las libertades para elegir los tiempos que se consideren apropiados para el desarrollo del evento comunicativo, serian representativas de situaciones extraescolares con el mismo objetivo, aunque difícilmente con el mismo medio; pues este tipo de uso del buzón no parece común fuera de la escuela.

El buzón de recados se instala en el salón de clases en la última sesión de la penúltima lección. Esto implica que será algo poco utilizado por los alumnos. Visto así, no se trata de promover un medio de comunicación cotidiana, sino de tener una experiencia entre otras varias (no muchas), para escribir o recibir recados.

Sin embargo, tal vez tenga sentido planear esta actividad a fines del primer grado considerando que va a tener continuidad a principios de segundo, pues así se plantea en los materiales didácticos de segundo (SEP, 1999: M41 y F37 de este grado)

### *2.5. Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)*

#### Macroevento

Situación de enunciación prototípica de lo escrito.

### *2.6. Oportunidad (¿y relevancia?)*

#### Macroevento

La actividad puede permitir la comunicación oportuna; sin embargo, dado que el buzón se instala con el desarrollo de la penúltima lección, es probable que muchos participantes

potenciales no tengan la ocasión para enviar un recado significativo, pues esto depende de otras circunstancias más que del calendario escolar.

### *Participantes*

#### *3. Participantes*

##### *3.1. Tipos de participantes en roles de comunicación (emisor, destinatario, etc.)*

###### Macroevento

Emisores: alumnos.

Destinatarios: alumnos, maestro, grupo.

La actividad permite comunicaciones completas.

##### *3.2. Presencia de los participantes en la acción real.*

Las acciones de comunicación son reales y hay participantes para que se lleven a cabo.

##### *3.3. Relaciones entre participantes*

###### Microevento de enseñanza

Las relaciones entre participante pueden ser entre pares (alumnos) o entre desiguales (alumno-maestro; maestro-materiales didácticos).

### *Finalidad*

#### *4. Propósitos*

##### *4.1. Metas específicas de la comunicación*

###### Macroevento

El objetivo de la actividad es “que los niños expresen sus afectos, opiniones y pensamientos a través de la escritura”. Corresponde a una función expresiva. Se entiende que en esta expresión también hay un objetivo de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de la actividad posibilita, pero no asegura, el logro del objetivo, dadas las observaciones expuestas en el punto 2.2, sobre la pertinencia del uso de la escritura en este caso, observaciones que pueden limitar la verosimilitud de la situación.

### *Secuencia de actos*

#### *5. Secuencia de actos en el evento.*

###### Macroevento

Hay dos secuencias explícitas posibles según se trate de introducir o repetir la actividad.

Al repetir la actividad la secuencia es:

- a - Algún alumno tiene “algo que decir”.
- b - Elabora un recado (indicando u omitiendo el nombre del autor).
- c - Fabrica un sobre.
- d - Coloca el recado en el sobre rotulado.
- e - Deposita el recado en el buzón.
- f - Los alumnos revisan si tienen correspondencia.

Puede inferirse que a lo anterior se añade:

- g - La lectura del recado por el destinatario.
- h - Posiblemente, comentarios con otros, sobre lo recibido.

- i - Posiblemente, respuesta al recado (cuando se identifica o se cree identificar al emisor). La respuesta pudiera ser oral o escrita, aunque se trata de promover ésta última.

Además se estipula:

- j - “Eventualmente, el maestro pregunta quiénes han recibido mensajes en el buzón y promueve la escritura entre los niños” (F45).

El valor de esta actividad podría ser superior si incluye ocasionalmente la discusión de la “propiedad” de los recados: si han sido respetuosos u ofensivos, claros o ininteligibles, etc. Cuando la actividad se realiza por primera vez, la secuencia expuesta anteriormente va antecedida de:

- a - El maestro encarga la fabricación de un buzón a algunos alumnos.
- b - Los alumnos fabrican el buzón.
- c - El maestro explica a todos los alumnos el propósito del buzón y la actividad que propone utilizándolo.

Más que “representativas” de eventos comunicativos extra escolares, estas secuencias parecen en general viables y lógicas, aunque perfectibles.

#### 6. *Forma y secuencia de los mensajes en los textos que se producen.*

La única indicación sobre este rubro es la libertad de indicar o no al emisor del recado. Los recados anónimos son verosímiles pero resultan cuestionables.

Todo lo relativo a estos puntos no está predeterminado en las instrucciones de la actividad, lo cuál puede ser coherente, en función de que se trata de “mensajes privados” (F45).

#### 7. *Contenidos*

##### *7.1. Relaciones de los tópicos con lo real*

##### Macroevento

Se espera que los contenidos de los recados expresen, según se ha dicho “afectos, opiniones y pensamientos” de los niños para el maestro y/o sus compañeros.

Ya se ha indicado que este objetivo resulta verosímil siempre y cuando se encuentre el sentido de hacerlo por escrito. Por otra parte, si los alumnos son presionados para “expresarse” a fin de cumplir con la actividad prevista, los contenidos podrían resultar extraños en relación a los recados usuales fuera de la escuela para expresar afectos, opiniones y pensamientos a personas con las que se convive cotidianamente.

##### *Instrumentos*

#### 8. *Medios para plasmar la escritura.*

##### *8.1. Portadores (libro de texto o independientes)*

##### Macroevento

No se explicita dónde se escribe, pero debe tratarse de un portador que quepa en un sobre que a su vez quepa en el buzón.

Es muy posible que los portadores del recado sean adecuados. Quedan dudas si el sobre de fabricación propia resulta en todos los casos la mejor opción, pues hay otras que no se consideran (por ejemplo: sobres de producción industrial; recados escritos por el lado de una hoja indicando el destinatario del otro lado y engrapando adecuadamente para conservar la privacidad del contenido).

## 8.2. Instrumentos (marcadores o teclados)

## 8.3. Otros aspectos de la materialidad del texto (tamaño letra, tipo de letra, ilustración)

### Texto

No se especifican. Depende de los participantes. Es probable que recurra a los instrumentos adecuados con letras más o menos legibles, o que en caso de no hacerlo tengan una retroalimentación útil para que vayan mejorando su comunicación.

### *Clave*

#### 9. *Clave (En instrucciones: deber, juego, comunicación)*

Es posible que la actividad promueva una comunicación auténtica, aunque hay riesgo de que se desarrolle con presiones de participación en algo cuyo sentido no se comprende o cuyo momento no es oportuno.

En todo caso, la clave de la actividad, pensada en términos de autenticidad, depende principalmente de la forma particular en que el maestro la concrete, más allá de las especificaciones provistas.

### *Normas*

#### 10. Normas

##### 10.1. *Normas de interacción (texto, maestro, alumno) (otros participantes o roles)*

El planteamiento de la actividad descuida el trabajo con estas normas, sin embargo, es posible que haya situaciones formales o informales, en torno a lo propuesto, que impliquen un aprendizaje en relación a esta normatividad, aunque el costo pudiera ser la molestia de algunos destinatarios de mensajes.

##### 10.2. *Normas de interpretación (deber, juego, realidad)*

La autenticidad o artificialidad de las comunicaciones dependerá en gran medida de las acciones del profesor, más allá de lo preestablecido en el diseño de la actividad.

#### 11. Género

Recapitulando para este rubro ya se ha dicho:

El género textual que se pretende producir es el de recados, particularmente recados que expresen a personas con las que convive cotidianamente “afectos, opiniones y pensamientos”.

Es muy importante, aunque no seguro, que con las instrucciones indicadas se logre la producción de este tipo de textos.



# **ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD**

## **MENSAJE DE AUXILIO**

**Denominación original**

**“Mensaje de auxilio”**

### **Referentes**

**(L) Lección 39**

**(M) *Libro para el maestro, p. 201***

**(A) *Libro de actividades, p. 220***

 **Tiempo de escribir**

**Mensaje de auxilio**

Ayuda a Robinson a escribir un mensaje para pedir auxilio.



*Situación, Género y Secuencia de actos.*

*1. Elementos situacionales introductorios del macroevento*

*1.1. Género de texto que se propone escribir:*

Macroevento

Recado (“mensaje” según la terminología para este caso en particular de los materiales didácticos)

*1.2. Instrucciones*

Microevento de enseñanza

Al maestro: escritas (M201)

Al alumno: Orales (derivadas de M201) y escritas (en A220)

M201

“Mensaje auxilio” (*Actividades*, p. 200). Invítelos a que imaginen y escriban el mensaje que Robinson hubiera podido enviar en una botella para pedir que lo rescataran.

A220

*Mensaje de auxilio*

*Ayuda a Robinson a escribir un mensaje para pedir auxilio..*

*1.3. Eventos distinguibles*

Pueden distinguirse dos microeventos:

Microevento de enseñanza: imaginar y escribir un mensaje de auxilio en una página de 1 libro de texto.

Microevento asociado: Ayudar a un personaje de otra época a escribir un mensaje para pedir auxilio.

*1.4. Ámbitos*

Microevento de enseñanza: Escolar: académico / lúdico (literario).

Microevento asociado: Social?

*1.5. Función comunicativa*

Microevento de enseñanza: Metalingüística.

Microevento asociado: Apelativa / informativa.

*1.6. Orientación de los propósitos (aprendiz/ alumno)*

Microevento de enseñanza: Alumno: escribir para aprender a escribir.

### 1.7. Actos principales

- Elaboración de los textos

Macroevento: Redacción.

- Preparación del portador

Macroevento: Solamente escritura

- El uso de los textos

Microevento de enseñanza: No previsto.

Microevento asociado: El texto podría ser leído, en caso de que llegue en un estado legible a destinatarios de la misma lengua.

### 1.8. Descripción de la lectura matriz (género y contenido)

Microevento de enseñanza

“La historia narra las aventuras de un hombre que sobrevive a un naufragio y se ve obligado a permanecer en una isla deshabitada”. Se trata de la historia de Robinson Crusoe.

### 1.9. Nexos globalizadores (tópico y cambio de tópico en la lección)

Microevento de enseñanza

Retoma al personaje principal de la lectura matriz para una acción que no está relatada en dicha lectura.

### 1.10. Pretensión de realidad

Macroevento

La actividad está claramente ubicada en el terreno de lo imaginario (“Invítelos a que imaginen y escriban el mensaje que Robinson hubiera podido enviar...” M201).

### 1.11. Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)

Microevento de enseñanza: Escritura limitada al aula y a la sesión en que se produce. No hay lectura prevista.

Microevento asociado: Pudiera imaginarse la lectura del mensaje en una situación de enunciación prototípica de la escritura.

*Situación*

## 2. Otros elementos situacionales

### 2.1. Aspectos de la situación

Pueden distinguirse dos aspectos:

- Primero, un naufragio sobrevive solo en una isla y va a enviar un mensaje para que lo rescaten.

Puesto que en la lectura matriz se narra que Robinson “vio que los restos del barco en que había viajado estaban cerca de la playa y fue a rescatar todos los objetos útiles que pudiera encontrar” (*Lecturas*, 251), entonces puede suponerse que pudo recuperar materiales para escribir y al menos una botella para enviar el mensaje (el requisito de la botella deriva de las instrucciones de la actividad en M201).

- Segundo, un niño puede ayudar al náufrago para escribir el mensaje. Esto pudiera implicar no solamente el viaje del pequeño a un lugar distante, sino también a un tiempo remoto, y un encuentro con un hombre cuyo idioma tal vez no fuera el español (no hay información respecto de esto último en la lectura matriz). Pudieran darse otras opciones en el terreno de lo fantástico (por ejemplo, la ayuda telepática o mediante recursos mágicos).

### 2.2. Escenario psicológico

Respecto del primer aspecto:

Cabe suponer que Robinson vive una situación angustiosa, en mayor o menor medida. Poner un mensaje a la deriva sólo puede tener mínimas posibilidades que llegue a un destinatario y de que el destinatario sea adecuado, pero resulta mejor que no intentar esta acción.

Respecto del segundo aspecto:

La presencia de un niño en los acontecimientos distorsiona completamente el sentido de lo que le ocurre a Robinson y desafía la lógica. ¿No estaba Robinson aislado?; ¿si un niño de otra época y lugar puede ayudarlo a escribir un mensaje para enviar en una botella desde una isla, acaso no podría haberlo ayudado de una forma más efectiva?; si el niño pudo llegar a la isla ¿pudo salir de ella? ¿en qué condiciones?, ¿por qué Robinson no podía hacerlo?; etc.

Cualquier presencia del niño con Robinson no sólo es un reto para la imaginación y un desafío a la lógica, también es una irrupción en la narrativa correspondiente para desvirtuarla completamente rompiendo el aislamiento del personaje que es el eje de la historia.

### 2.3. Otras cuestiones temporales

Microevento asociado: La lectura matriz no indica en qué tiempo ocurre la historia de Robinson, pero en las ilustraciones respectivas pueden encontrarse elementos, por lo menos los restos de un barco antiguo, para ubicar los acontecimientos en una época distante. Por otra parte, se pide al maestro que antes de la lectura “explique a los niños que la historia sucedió hace mucho tiempo, cuándo sólo se podía cruzar el mar en barcos de vela” (M200). Tampoco se explica que qué momento de la historia se envía el mensaje de auxilio, aunque pudiera inferirse que ocurrió poco después de la recuperación de objetos útiles del barco.

Microevento de enseñanza: La actividad se realiza durante la última lección del año escolar.

### 2.4. Lugar

Microevento asociado: La historia ocurre en una isla (*Lecturas*, 251) solitaria. El maestro informa que la isla se ubica en una ruta “de Inglaterra hacia América” (M200).

Microevento de enseñanza: La escritura ocurre en el salón de clases.

### 2.5. Situación de enunciación (relaciones espacio-temporales)

Microevento asociado: El mensaje de auxilio tiene la intención de que sea recuperado en otro lugar y tiempo distintos a los de su escritura. Pero en los materiales didácticos en cuestión nunca se sabe si esto llegó a ocurrir, incluso si gracias al mensaje se pudo rescatar a Robinson.

Microevento de enseñanza: No hay lectura prevista del mensaje.

### 2.6. Oportunidad (¿y relevancia?)

Microevento asociado: La escritura del mensaje parece oportuna en la situación de Robinson, a pesar de las pocas posibilidades de que llegara a un destinatario adecuado.

### *Participantes*

#### 3. Participantes

##### 3.1. Tipos de participantes en roles de comunicación (emisor, destinatario, etc.)

Microevento asociado:

- Emisores: Robinson y el niño.
- Destinatario: Cualquiera que pudiera leerlo y hacer algo para ayudar al naufrago (¿y al niño que lo acompaña?).

Microevento de enseñanza:

- Maestro (emisor de instrucciones para el niño, receptor de instrucciones de los materiales didácticos)
- Alumno (receptor de instrucciones del libro (A) y del profesor; emisor de la producción del texto).

##### 3.2. Presencia de los participantes en la acción real.

Macroevento: La presencia del alumno al lado de Robinson es totalmente inverosímil.

##### 3.3. Relaciones entre participantes

Microevento asociado: El alumno establece en nexo de cooperación con Robinson para dirigirse a alguien desconocido al que se le pide ayuda.

Microevento de enseñanza: El maestro da instrucciones al alumno.

### *Finalidad*

#### 4. Propósitos

##### 4.1. Metas específicas de la comunicación

Microevento asociado: El propósito del mensaje es informar que Robinson sobrevive para que se busque su rescate.

Microevento de enseñanza: Se trata de aprender a escribir un recado. Tal vez con menos ayuda que en otras ocasiones (no hay un formato que oriente la escritura).

Según los “Propósitos y contenidos” del *libro para el maestro* que corresponden al bloque que incluye a esta lección, podría pensarse que el único objetivo de la actividad es aprender utilizando la función de apelar en un mensaje (“Mensaje: apelar” M175).

## *Secuencia de actos*

### *5. Secuencia de actos en el evento.*

#### Macroevento

La secuencia de actos que se presenta es la siguiente:

- a. El grupo conversa sobre Robinson, su soledad, etc. (actividad previa de la misma sesión).
- b. Los niños reciben instrucciones diferentes: el maestro los *invita* “a que imaginen y escriban el mensaje que Robinson hubiera podido enviar en una botella” (M201); en tanto que el libro les plantea “ayudar a Robinson a escribir un mensaje” (A200).
- c. Cada niño escribe un *mensaje*.
- d. Puede imaginarse que Robinson envía el mensaje dentro de una botella que deposita en el mar según se ve en la ilustración del libro de Actividades (A200).

Nunca se sabe que paso con el mensaje.

### *6. Forma y secuencia de los mensajes en los textos que se producen.*

#### *6.1. Estructura (indicar si contiene identificación pragmática del texto)*

#### Macroevento

No hay indicaciones para estructurar el texto.

#### *6.2. Extensión*

El escritor dispone de aproximadamente 85 cm. Para escribir en nueve líneas dispuestas para ello. Habrá que ajustar el mensaje a esa disponibilidad de espacio ya sea que se le considere como lo requerido para la tarea en la página correspondiente del libro de texto (A220), o bien, como el material disponible para el mensaje, en una situación donde escasea ese material.

#### *6.3. Código (escritura convencional o libre; combinación con ilustración u otros códigos)*

#### Macroevento

El niño escribirá según sus posibilidades; dado que se encuentra finalizando el año escolar parece muy probable que en muchos casos se cuente con una escritura más o menos convencional en español.

#### *6.4. Uso posterior del texto escrito (momentos de uso; tipos de uso; efímero/ duradero)*

Microevento de enseñanza: El mensaje en el libro de texto durará tanto como se conserve ese mismo libro, pero tal vez sin que tenga algún uso. Su lectura no está prevista.

Microevento asociado: El mensaje depositado en la botella durará tanto como su envase protegerlo de la humedad, del sol, etc. No se sabe si llegará a manos de un ser humano y menos si esta persona sabe leer en el idioma en que esté el texto; además de que el mensaje tal vez se encuentre deteriorado al grado de ser ilegible.

*6.5. Formas de lenguaje (fórmulas fijas, léxico, categorías gramaticales; tiempos, modos o formas verbales)*

Macroevento

Es casi imposible que algo de esto pueda preverse desde las indicaciones del libro de los materiales didácticos en cuestión.

7. *Contenidos*

*7.1. Relaciones de los tópicos con lo real*

Macroevento

Me atrevo a suponer que sería importante que el mensaje fuera un testimonio de que un sobreviviente de un naufragio (tal vez mejor si se especifica de qué nave) está con vida en una isla, dando datos de su posible ubicación.

Pero no se puede esperar esto de un pequeño que cursa primero de primaria y sólo tiene una breve idea de la situación.

Entonces, los contenidos posibles pueden ser muchos, pero queda la duda de si cualquiera de ellos corresponde a un reto apropiado para aprender algo sobre la comunicación con recados escritos, o sólo se trata de escribir por escribir, en una perspectiva de ejercitación.

*Instrumentos*

8. *Medios para plasmar la escritura.*

*8.1. Portadores (libro de texto o independientes)*

Macroevento

El portador en una parte de una página de un libro, por lo tanto no resulta viable para un recado, mismo que suele presentarse en una hoja o pedazo de hoja independiente.

Sin embargo, el mensaje se escribe sobre la ilustración que simula ser un papel para escribir; por lo tanto, este hecho parece tratar de introducir un poco de verosimilitud en una actividad que sólo se puede reconocer como lúdica.

*8.2. Instrumentos (marcadores o teclados)*

La escritura deberá hacerse con instrumentos apropiados pertenecientes a la época del alumno y no a la del náufrago.

*8.3. Otros aspectos de la materialidad del texto (tamaño letra, tipo de letra, ilustración)*

Texto

La ilustración que simula ser el papel para el mensaje, tiene sobrepuesta una ilustración, con la escena de Robinson colocando la botella que lleva ese papel, en el mar. No se trata de una hoja que contiene esa escena, sino de una ilustración que simula la hoja y otra ilustración superpuesta de dicha escena. Así, la segunda ilustración no parece interferir con la verosimilitud de la primera.

*Clae*

9. *Clave (En instrucciones: deber, juego, comunicación)*

Y

10.2

Las ilustraciones referidas son elementos que orientan la interpretación de la producción del texto como un juego. La inserción de estas ilustraciones en el libro de texto, marcan que se trata de una tarea obligatoria, para el momento que indique el profesor.

*Normas*

10. *Normas*

10.1. *Normas de interacción (texto, maestro, alumno)(otros participantes o roles)*

Por un lado está la relación entre profesor y alumnos; por otro, la relación inverosímil entre Robinson y cada niño ayudante.

10.2. *Normas de interpretación (deber, juego, realidad)*

Vistas junto con el punto 9.

11. *Género:*

Puede reconocerse como recado, aunque cabría distinguirlo de los recados propios de la vida cotidiana.



## **VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alisedo, Graciela, Melgar, Sara y Chiocci, Cristina (1994) *Didáctica de las ciencias del lenguaje, aportes y reflexiones*. México: Paidós Educador, Paidós.
- Anderson, Alonzo y Teale, William (1982) “La lecto escritura como práctica cultural”. En: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (compiladoras) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Aranda, Gilberto (1994) “Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura” En: *Colección pedagógica universitaria* nos. 25-26, enero-diciembre. México: (Universidad Veracruzana). Disponible en Internet en: [http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_2526/publgilb.htm](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/publgilb.htm). (Consultado en Julio 2008)
- Aranda, Gilberto (2000) “Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: dos situaciones en la didáctica de la lengua escrita”. En: *Tiempo de educar. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*. Año 2, números 3 y 4, enero-diciembre. Toluca: UAEM, ITT, ISCEEM. Disponible en Internet en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31100407> (Consultado en Julio 2008)
- Aranda, Gilberto y Rojas, Víctor (2004) “De cómo se perdió *Paco el Chato* y el enfoque comunicativo y funcional”. En: *Primer Congreso Internacional de la Lengua y la Literatura. Memorias* (CD-ROM) México: USON / Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura.
- Aranda, Gilberto (2005) “La transposición didáctica en la alfabetización inicial. Análisis de un caso”, Primer Congreso Internacional de Docentes de Lenguaje y Literatura, Bogotá, Colombia, noviembre. Ponencia inédita
- Aranda, Gilberto (2007) “Problemas en el análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua”. En: Giosa, Beatriz et al. (coordinadores) *Entre el sueño y la realidad: Nuestra América Latina Alfabetizada*. Montevideo: Sociedad de Dislexia del Uruguay
- Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, Helen (1976) *Psicología educativa*. México, DF: Trillas.

- Bachman, Lyle F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. China: Oxford University Press.
- Bain, Daniel y Schneuwly, Bernard (2002) "Hacia una pedagogía del texto" En: Lomas, Carlos (Comp) *El Aprendizaje de la Comunicación en las Aulas*. España: Ediciones Paidós (Papeles de Pedagogía).
- Barba, Leticia. (2002) *Pedagogía y relación educativa*. México: UNAM (CESU) y Plaza y Valdez. (Colección Educación)
- Barba, Leticia (2004) "La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas". En: *Perfiles Educativos*. Tercera época, vol. XXVI, No. 103. México: UNAM (CESU).
- Barton, David (1994) *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. USA, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004) "La literacidad entendida como práctica social". En: Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Ames Patricia (Edit) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Basso, Keith. H. (1974) The ethnography of writing. En: Bauman R. y J. Sherzer *Explorations in the ethnography of speaking*. New York, Cambridge University Press.
- Besson; Canelas-Trevisi; Dolz; Mugaribí y Schneuwly (1996) "Discursos de enseñanza y expresión escrita" En: Coll, Cesar; Edwards, Derek (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje, S. L.
- Biber, Douglas (1994) "An analytical framework for register studies" En: Biber y Firegan (eds) *Sociolinguistic perspectives on register*. N.Y., Oxford: Oxford University Press.
- Braslavsky, Berta (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Breen, Michael (2005a) *Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Lenguas (I)*. En: Signos Teoría y Práctica de la Educación, Octubre / Diciembre. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_47/a\\_680/680.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_47/a_680/680.html)

- Breen, Michael (2005b) *Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Lenguas (II)*. En: Signos Teoría y Práctica de la Educación, Octubre / Diciembre. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_47/a\\_680/680.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_47/a_680/680.html)
- Bronckart, Jean-Paul (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*. Suiza: UNESCO (Ciencias de la educación)
- Bronckart, Jean-Paul y Schneuwly, Bernard (1996) *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*. En: TEXTOS de didáctica de la lengua y de la Literatura. No 9. Julio. (Versión en francés de 1991)
- Bronckart, Jean-Paul y Plazaola Giger, Itziar (1998) "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice". En: *Pratiques*. (97-98), Junio. (Ginebra). Traducción al español en: Bronckart, Jean-Paul (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila Editores. pp 101 - 132.
- Calsamiglia Helena y Amparo Tusón (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Camps, Anna (coordinadora) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Textos, 162)
- Camps, Anna (2002) "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita" En: Lomas, Carlos (Comp) *El Aprendizaje de la Comunicación en las Aulas*. España: Ediciones Paidós (Papeles de Pedagogía).
- Camps, Anna (Compiladora) (2003) *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*. Barcelona: GRAÓ (Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura 187)
- Canale, Michael (1995) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En: Llobera, Miquel y otros. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa.
- Cardona, Giorgio Raimondo (1994) *Los Lenguajes del Saber*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Cassany, Daniel (1989) *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. España: Paidós. (Paidós comunicación)

- Cassany, Daniel (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" En: *Comunicación, Lenguaje y educación*, no. 6, pp.63-80. Madrid.
- Cassany, Daniel (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección del lo escrito*. Barcelona, España: Graó. (Biblioteca del Aula)
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Textos)
- Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama (Colección Argumentos)
- Cassidy, Jack y Drew Cassidy (2006) "Cuáles son los temas candentes en el 2006?" En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 27, no. 2, junio. Pp. 66-71.
- Castedo, Mirta (2004) *Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes*. Seminario Internacional de Alfabetização Letramento na Infancia. Brasil. Ponencia. Ministério de Educação de Brasil.
- Chevallard, Yves (1997) *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. (Versión en francés de 1991)
- Ciapuscio, Guiomar Elena (1994) *Tipos Textuales. Enciclopedia Semiológica*. Argentina: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.
- Coll, Cesar (1983) Citado en: Camps, Anna. "Definiciones de Secuencia didáctica en relación con el trabajo por proyectos". *Materiales para el seminario "Enseñar a escribir en primaria y secundaria"*. Tercer Congreso Internacional "Prácticas discursivas para una nueva cultura educativa". Puebla, marzo de 2005.
- Colomer, Teresa (1998) *La formación del lector literario, narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Coulmas. Florian (1989) *The writing systems of the world*. Estados Unidos: Basil Blackwell.
- D'Angelo, Estela (2007) "La alfabetización desde el enfoque comunicativo" (exposición oral en curso precongreso). En: *IX Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Montevideo (Uruguay) junio.
- Díaz Barriga, Ángel, (2005a) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona / México: Ediciones Pomares S.A.

- Díaz Barriga, Ángel, (2005b) Programa de Seminario de Currículum. *Nuevos Debates en torno a la Didáctica*. UNAM: Posgrado de Pedagogía. Inédito.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Dolz, Rosat y Schneuwly (1989). En: Camps, Anna. *Materiales para el seminario "Enseñar a escribir en primaria y secundaria"*. Tercer Congreso Internacional "Prácticas discursivas para una nueva cultura educativa". Puebla, marzo de 2005.
- Domínguez Chillón Gloria y Lino Barrio Valencia (1997) *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Duranti, Alessandro (1985) "Sociocultural Dimensions of Discourse" En: Van Dijk, Teun (Edit) *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1*. Gran Bretaña: Academia Press.
- Espinosa Tavera, Epifanio (2007) *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas*. México: DIE / CINVESTAV / IPN (inédita).
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro Emilia, Gómez Palacio y colaboradores (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. (Fascículo 1), "El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar: comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar". México: Dirección General de Educación Especial, SEP.
- Ferreiro Emilia, Gómez Palacio y colaboradores (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. (Fascículo 2), "Las relaciones entre el texto como totalidad y sus partes". México: Dirección General de Educación Especial, SEP.
- Ferreiro, Emilia (1997a) "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar" En: *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, Emilia (1997b) "Alfabetización de niños y fracaso escolar: problemas teóricos y exigencias sociales" En: *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (2001a) Prólogo y Anexo. En: Lerner de Zunino, Delia (2001)
- Ferreiro, Emilia. (2001b) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia (2003) *Los niños piensan sobre la escritura*. México, D.F. Siglo XXI (CD)
- Ferrer, Monserrat (2001) "Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones" En: Camps, A. (coordinadora) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Textos, 162)
- Fijalkow, Jacques (2008) "El campo de la lectura" En: Vaca Uribe, Jorge (Comp.) *El campo de la lectura*. Xalapa, Ver. México: Universidad Veracruzana.
- Freinet, Celestin (1969) *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- García, Adriana (2001) *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*. México: CINVESTAV.
- Gimeno, José. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Golluscio, Lucía (2002) (compiladora) *Etnografía del habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA. (versión en inglés de 1967)
- Goodman, Yetta y Goodman, Kenneth (1993) "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" En: Moll, Luis (compilador) "Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación" Argentina: Aique.
- Goodman, Kenneth (1995) *El lenguaje integral*. Buenos Aires, Argentina: Aique Didáctica.
- Goodman, Kenneth (2006) *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Halliday, Michael Alexander Kirwood (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado* México: Fondo de Cultura Económica.
- Halté, Jean – François (1998) "L'espace didactique et la transposition" En: *Pratiques*, No. 97 – 98, pp. 171 – 192. (Ginebra)

- Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with Words*. United States of America: Cambridge University Press.
- Hernández, Gregorio (2005) *Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México*. México, DF: CONACULTA. (Lecturas sobre lecturas / 14)
- Hymes, Dell (1984) *Hacia Etnografías de la comunicación*. En: Garvin, Paul L. y Lastra de Suárez, Yolanda “Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. Lecturas universitarias 20”. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hymes, Dell (2002) “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”. En: Golluscio, Lucía (compiladora) *Etnografía del habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA. (versión en inglés de 1967)
- Illich, Ivan (1975) *La sociedad de desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- ITAM (2005) Glosario. Segundo Censo Nacional de Población y Vivienda. En: <http://biblioteca.itam.mx/docs/conteo05/Doc/glosario.htm> . Disponible en julio 14 de 2007.
- Ivanič, Roz y Moss, Wendy (2004) “La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación”. En: Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Ames Patricia (Edit) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Jakobson, Roman (1975) *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.
- Jakobson, Roman (1975) *Lingüística y poética*. En: Jakobson R. “Ensayos de Lingüística General”. Barcelona: Seix Barral.
- Jolibert, Josette y Grupo de docentes de Ecoen (1992) *Formar niños productores de textos* Santiago de Chile: Dolmen.
- Kalman, Judith (2003) *Escribir en la Plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, Judith (2004) "Fundamentos de la transformación curricular en el Área de lenguaje" En: *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. México, DF: CINVESTAV / Departamento de Investigaciones Educativas
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) *La escuela y los textos*. Aula XXI. B. Aires, Argentina: Santillana.

- Kaufman, Ana María (2000) "Didáctica de la lengua: ¿Qué enseñamos, a quién y cómo".  
En: Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras) (2000) *I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Tomo 2: Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Buenos Aires: UBA / Aique Grupo Editor.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (2003) *Aprendizaje Situado. Participación periférica legítima*. Tlalneptla, Estado de México: Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad Estudios Superiores Iztacala.
- Lerner de Zunino, Delia (1998). "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" En: *Textos en contexto*. Buenos Aires, IRA (Lectura y Vida)
- Lerner de Zunino, Delia, (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP (BAM) / Fondo de Cultura Económica.
- Littlewood, William (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. España: Cambridge University Press. (Versión en inglés de 1981)
- Lomas, Carlos y Osoro Andrés (1993) "Enseñar lengua" En: Lomas, Carlos y Andrés, Osorio (Comps) (1993) *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua*. España: Ediciones Paidós.
- Lomas, Carlos, A. Osoro y A. Tusón (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós (Papeles de Pedagogía).
- Lomas C. y Osoro A. (1996) "Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso". En: Lomas C. (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE / Horsori.
- Lomas, Carlos (1999) *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística*. España: Paidós. Vol. I y II.
- Lomas, Carlos. (2004) "Los libros de texto y las prácticas de educación lingüística" En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, no. 36, pp.15-32, abril.
- Maqueo, Ana María (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica* México: LIMUSA / UNAM.
- Martín Peris, Ernesto (2001) "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" En: *Llengua i Ús*, no. 21, Barcelona. Disponible el 19 de marzo de 2007 en:

[www.difusion.com/ele/formacion/PDF/Ernesto%20M,%20Peris%20.pdf](http://www.difusion.com/ele/formacion/PDF/Ernesto%20M,%20Peris%20.pdf)

MILENIO (2007). En: <http://www.milenio.com/index.php/2007/03/03/46409/> . Marzo 3.

Disponible en julio 14 de 2007.

Moliner, María (1998) *Diccionario de uso del Español. Tomo II*. España: GREDOS.

Montes, Alejandro (2007) "¿Qué escribimos cuando escribimos?" En: *La hoja volandera* (julio). Disponible en:

[http://www.lahojavolandera.com.mx/PROFESORES/prof\\_001.pdf](http://www.lahojavolandera.com.mx/PROFESORES/prof_001.pdf) (consultada 18 marzo 08).

Nemirovsky, Myriam (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós (Maestros y enseñanza).

Peredo Merlo, María Alicia (2005) *Lectura y Vida Cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México, DF: Paidós Educador.

Perrenoud, Philippe (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J C. SÁEZ Editor.

Petit, Michéle (2002) *Pero ¿Y qué buscan nuestros niños en sus libros?* México: CONACULTA. (Lecturas Sobre Lecturas /2)

Petitjean, André (1998a) "La transposition didactique en français" En: *Pratiques*. (97-98), Junio.

Petitjean, André (1998b) "Enseignement / Apprentissage de l'écriture et transposition didactique". En: *Pratiques*. (97-98), Junio.

Pilleux, Mauricio (2001) *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios Filológicos. [online] no. 36, p. 143-152. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso)

Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. En: <http://buscon.rae.es/draeI/> Disponible el 26 de diciembre de 2007.

Resnick, Lauren (1991) "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela". En: *Universidad Futura*, Vol 2, Num 6-7, Primavera 1991, pp. 33 – 41.

Richards, Jack y Rodgers, Theodore (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.

- Riestra, Dora (s/f) *Didáctica de la Lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural.*
- Rockwell, Elsie (1991) "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase".  
En: *Infancia y Aprendizaje*, no.55, mayo, pp. 29-43
- Rockwell, Elsie (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". En: *Educação e Pesquisa*. Vol. 27 No 1. São Paulo. June 2001.  
Disponible en:  
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci%5Farttext&pid=S1517-97022001000100002>. Consultado 29 de enero 2007.
- Rogoff, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* España: Ediciones Paidós.
- Saville-Troike, Muriel (1982) *The Ethnography of Communication. An Introduction.* Gran Bretaña: Language in Society # 3.
- Scollon, Ron (2003) "Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social" En: Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comps) *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- SEP (1993) *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria.* México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1995) *Fichero. Actividades didácticas. Español. Primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1997 y 1998) *Español. Primer grado. Actividades.* México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1997 y 1998) *Español. Primer grado. Lecturas.* México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1997 y 1998) *Español. Primer Grado. Recortable.* México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1997) *Avance Programático Primer Grado.* (1997-1998). México, DF: SEP.
- SEP (1997, 1998 y 2002) *Libro para el maestro. Español. Primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (1999) *Fichero. Actividades didácticas. Español. Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999) *Libro para el maestro. Español. Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2000) *Programas de estudio de Español. Educación Primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP.
- SEP (2001) “Acuerdo Numero 304 por el que se actualiza el diverso numero 181, mediante el cual se establecen el Plan los Programas de Estudio para la Educación Primaria.” En: *Diario Oficial de la Federación*, 16 de Noviembre. Disponible en: [http://normalista.ilse.edu.mx/normalista/normat\\_academina/acuerdo304.htm](http://normalista.ilse.edu.mx/normalista/normat_academina/acuerdo304.htm) (30 de junio 2005)
- SEP (2008a) *Educación básica primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. Disponible en: [http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN\\_2009.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf) (02 de octubre 2008)
- SEP (2008b) *Educación básica primaria. Programas de estudio 2009 y guías de actividades. Etapa de prueba*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PRIMERO.pdf> (03 de octubre 2008)
- SEP (2008c) *Subsecretaría de educación básica. Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf> (29 de septiembre 2008)
- Soares, Magda (2003) "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". En: *Letura e Escrita, 26<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd*, 5 a 8 octubre. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Consultado: 25 de febrero 2008.
- Street, Brian. (1993) *Alfabetización y Cultura*. Boletín 32. Proyecto principal de la Educación.
- Street, Joanna C. y Street, Brian V. (2004) “La escolarización de la literacidad”. En: Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Ames Patricia (Edit) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Sulzby, Elizabeth y Teale, William (1991) *Emergent Literacy*. En: Barr, Rebeca; Kamil, Michael L. y et al. "Handbook of Reading Research, Volumen II". London: Longman Group Ltd.
- Tareas-ya (2007)  
[http://www.tareas-ya.com/web\\_anterior/www/noticia.php?noticia\\_id=2594](http://www.tareas-ya.com/web_anterior/www/noticia.php?noticia_id=2594)  
 Disponible en julio 14 de 2007.
- Teberosky, Ana (1984) "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita" En *Lectura y Vida*. Año 5, Número 4, Diciembre.
- Teberosky, Ana (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Cuadernos de educación, ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.
- Teberosky, Ana y Tochinsky, Liliana (1992) *Más allá de la alfabetización (Beyond inicial reading and writng)*. Infancia y Aprendizaje, 1992, 52.
- Teberosky, Ana (2000) "Enseñar a escribir de forma constructiva". En: Barrera, et al. *El constructivismo en la práctica*. España: Editorial Laboratorio Educativo, Graó.
- Terborg, Roland (2006) *La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7 (4), Art. 39. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm>. Consultado en enero 2007.
- Torres del Castillo, Rosa M (1998) *Nuevo Papel Docente. ¿Qué Modelo de Formación y para qué Modelo Educativo?* En: Perfiles Educativos. Vol XX, Número 82, 6-23.
- Tusón, Amparo (1993) "Aportaciones de la Sociolingüística a la Enseñanza de la Lengua" En: Lomas, Carlos y Andrés, Osorio (Comps) (1993) *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua*. España: Ediciones Paidós.
- Tusón, Amparo (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona, España: Editorial Ariel., S. A.
- Van Dijk, Teun A. (1978) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós / Comunicación.
- Vernon, Sofía (2004) "El constructivismo y otros enfoques didácticos" En: Pellicer, Alejandra y Vernon, Sofía (Coord) (2004) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM ediciones.

- Verret, Michel. (1975) *Le temps des études*, Tome 1. París: Librarie Honoré Champion.
- Vila, Ignasi (1993) "Reflexiones Sobre la Enseñanza de la lengua desde la Psicolingüística". En: Lomas, Carlos y Andrés, Osoro (Comps) (1993) *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua*. España: Ediciones Paidós.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós. (Cognición y desarrollo humano / 38)
- Ziegler, Sandra (2003) "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en argentina". En: *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre - diciembre, año/vol 8, número 019. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalcy/pdf/140/14001905.pdf>. Consultado el día 25 de febrero de 2008.