

---

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

---

GILBERTO BRAULIO ARANDA CERVANTES

### RESUMEN:

Esta investigación partió de dos interrogantes sobre los materiales didácticos de la SEP, de primero de primaria, en la asignatura de español, que estuvieron vigentes hasta el presente año: ¿Cuáles son las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos en tales materiales? y ¿Cuál es la trasposición didáctica de las prácticas sociales de escritura propia de esas actividades? Cuando un saber es llevado a la escuela para su enseñanza, ocurre una trasposición didáctica, la cual implica la transformación de ese saber y por eso la vigilancia epistemológica tiene relevancia. Múltiples estudios han abordado la trasposición de "saberes sabios". Pero en el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura no se trata tanto de trasponer "saberes sabios" sino prácticas sociales. La trascendencia de este trabajo consiste en ser pionero en el análisis de la trasposición didáctica de estas prácticas. Se expone la metodología, basada en desdoblar el análisis de eventos comunicativos en dos microeventos paralelos, examinados mediante un modelo de componentes de la comunicación. Se propone una clasificación de las actividades analizadas y una agrupación de los textos correspondientes. También se presentan los resultados más importantes. El principal es que las actividades en cuestión tienden a culminar en la producción de textos, descuidando el uso que pueden tener en eventos comunicativos; la comunicación escrita tiende a ser traspuesta para la enseñanza ignorando una función fundamental: la comunicación en la distancia y en el tiempo.

**PALABRAS CLAVE:** trasposición didáctica, libros de texto, didáctica de la lengua, enfoque comunicativo, materiales didácticos.

---

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación<sup>1</sup> partió de dos interrogantes sobre los materiales didácticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de primero de primaria, en la asignatura de español, que estuvieron vigentes hasta el año escolar 2008-2009<sup>2</sup>:

- ¿Cuáles son las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos programadas en tales materiales didácticos? 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.

Cuando un saber es llevado a la escuela para su enseñanza, ocurre una trasposición didáctica, la cual implica la transformación de ese saber y por eso la vigilancia epistemológica tiene relevancia.

Múltiples estudios han abordado la trasposición de "saberes sabios" en la enseñanza de las matemáticas y posteriormente de otras disciplinas científicas. Pero en el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura no se trata tanto de trasponer saberes académicos ("sabios") sino prácticas sociales. La trascendencia de este trabajo consiste en ser pionero en el análisis de la trasposición a la escuela de estas prácticas. Pero no abarca todas las tareas posibles en el análisis

---

<sup>1</sup> Se trata de una investigación presentada como tesis para obtener el grado de doctor (Aranda, 2008) con la tutoría de las doctoras Ileana Seda, Concepción Barrón y Azucena Rodríguez y la lectura de los sinodales doctores Ángel Díaz Barriga y Roland Terborg. Algunas ejemplificaciones de los análisis propios de este trabajo, así como una problematización en torno al abordaje de la trasposición didáctica se presentaron en trabajos previos, por ejemplo Aranda 2007.

<sup>2</sup> SEP, 1995, 1998a y 1998b. Las ediciones de 1998 sólo cambian en una lección respecto de las de 1997. En 2002 se añade la especificación de "propósitos y contenidos" a la obra de 1998a.

---

de esta trasposición. Por otra parte, se dirige básicamente a apreciar qué se propone enseñar de la escritura de textos, más que cómo se propone enseñar; aunque ambos aspectos se relacionan estrechamente.

Para el análisis de la trasposición didáctica pueden considerarse diversos niveles, por ejemplo, el que corresponde a la programación curricular y el de la enseñanza en el aula. Este trabajo se enfoca al primero de ellos, sin pretender extrapolar sus conclusiones al segundo, pues se reconoce que si bien los materiales didácticos pueden influenciar la práctica educativa, los docentes se apropian de cualquier propuesta curricular transformándola.

Más allá de la justificación de enfocarse al primer nivel por motivos de recorte de investigación, puede decirse que esta opción permite profundizar y detectar cuestiones que pueden pasar inadvertidas, o que pueden ser valoradas de forma diferente, cuando un estudio trata de enfocar lo que pasa en el aula y juzgar simultáneamente sobre la propuesta curricular. Tal vez por esto, los resultados que aquí se presentarán sobre la propuesta curricular contenida en dichos materiales didácticos para primero de primaria, pueden polemizar con las opiniones sobre la misma que se encuentran en los trabajos de Barba (2004) y Espinosa (2007), los cuáles sólo abordan tal propuesta tangencialmente en sus investigaciones.

Referentes básicos para esta investigación han sido los trabajos sobre trasposición didáctica de Verret (1975); Chevallard (1991); Bronckart y Shnewly (1996); Bronckart y Plazola Giger (1998), Petitjean (1998) y Lerner (2001).

## **METODOLOGÍA**

Para contestar las interrogantes mencionadas fue necesario recurrir a 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 llamado SPEAKING,

---

elaborado por Hymes (2002)<sup>3</sup>. Se trata de un modelo flexible, concebido desde la etnografía de la comunicación, para dar cuenta principalmente de las interacciones orales; es por ello que al retomar el modelo fue necesario hacer especificaciones para trabajar la comunicación escrita. Así, se organizó el análisis de lo comunicativo y de su trasposición con los siguientes grandes rubros:

1. Género, qué tipo de texto se produce y en qué ámbito es usual.
2. Elementos situacionales, tales como lugar, tiempo y escenario psicológico.
3. Participantes (emisor, destinador, oyente, destinatario) y normas de interacción e interpretación.
4. Propósitos y funciones de la comunicación.
5. Secuencia de actos y de eventos comunicativos.
6. Formas y contenidos de lo escrito.
7. Códigos, procedimientos, portadores y medios para la escritura.

Ante 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. En el microevento de enseñanza se analiza lo que ocurre con lo que se escribe en tanto actividad escolar en la que participan el alumno y el maestro como tales, es decir, en una relación de enseñanza y/o conducción por una parte, y de aprendizaje y/o acatamiento, por otra. En el microevento asociado se analiza el mismo evento desde otra perspectiva, la de la posible trascendencia de lo que se escribe para una comunicación real o simulada acorde con otras prácticas sociales distintas a la de dicha relación, mismas que

---

<sup>3</sup> De los procesos y elementos de esta integración se da cuenta detallada en Aranda (2009, en prensa)

---

requieren de un destinatario adicional al del profesor. Por ejemplo, si se escribe un citatorio para padres de familia, el profesor que supervisa la producción del texto es el destinatario del mismo en el microevento de enseñanza, pero los padres son los destinatarios adicionales en el microevento asociado; ambos microeventos se entretajan en un macroevento.

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.

## **ANÁLISIS Y CONCLUSIONES**

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, la mayoría de actividades propuestas 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.

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, una de las funciones principales de la escritura (Coulmas, 1989) y que determina su "situación de enunciación prototípica" (descrita por Calsamiglia y Tusón, 1999).

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 la clasificación de actividades del cuadro 1.

**CUADRO 1  
TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES**

<b>Tipo de actividad</b>	<b>Destinatario adicional</b>
Propiamente comunicativa	real
Potencialmente comunicativa	posiblemente real
Semicomunicativa (grupal o individual)	no requerido; autodestino
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 no sirven para evaluar si los productos se expresan en las formas esperadas por los contextos sociales en que se inscriben y no exploran 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 propiamente 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.

---

Por otra parte, un destinatario adicional al docente para la producción de lo que se escribe en clase es un requisito cuya importancia varía según otras consideraciones que tienen que ver con los ámbitos de origen de los tipos de texto empleados.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 333 y 334) 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." y proponen distinguir diversos ámbitos. En la presente esta investigación se agrupan los textos que se producen en clase considerando las relaciones de sus ámbitos de origen con la escuela de la siguiente manera:

- Textos propios de la escuela, aquellos del ámbito académico y que no necesariamente requieren destinatarios adicionales a los maestros y/o a los compañeros.
- Textos traspuestos, que tienen su origen en diversos ámbitos sociales (personal; familiar y de amistades; laboral; social y gregario) pero que son llevados a la escuela para ser objeto de enseñanza. El riesgo es que si no tienen destinatarios adicionales al docente pierdan su semejanza con los textos que pretenden enseñar y no sean adecuados para el aprendizaje.
- Textos apropiados por la escuela, que se han originado en un ámbito literario o lúdico pero que ya forman parte de una tradición escolar que los emplea como pretexto para la enseñanza. En este caso, el destinatario adicional no es un requisito fundamental aunque puede enriquecer la actividad de enseñanza.

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 una función fundamental: la comunicación en la distancia y en el tiempo. 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. 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, 1982), 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 niños que difícilmente contarán con tales experiencias extraescolares. La planeación didáctica en cuestión, en estas circunstancias, poco contribuye con el propósito de alfabetizar.

Algunas otras conclusiones del trabajo son:

- 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.
- 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 no garantiza que corresponda a la perspectiva global de los niños y que puede entrar en conflicto con una programación propia de un enfoque comunicativo porque reduce las posibilidades de situaciones oportunas y auténticas.
- Las lecturas 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.
- 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 Ivanic 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.
- 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 y a una diversidad de funciones, aunque, como se ha visto, pocas veces implica la realización de las mismas en eventos comunicativos.
- 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 mecánicos ni 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.
- 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 se limitan al burdo paso desde la capacidad de los alumnos para escribir copiando hasta hacerlo con autonomía (convencionalmente); y 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.).
- 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.

## REFERENCIAS

- Aranda (2007) "Problemas y alternativas en la investigación de la trasposición en la didáctica de la lectura", en: *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (consultado: 2 junio 2008 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at05/PRE1178810017.pdf>).
- Aranda (2008) *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP*, tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- Aranda (2009, en prensa) "Volviendo a mirar los componentes de la comunicación", *Lenguaje*, vol. 37, núm. 1.
- Barba (2004) "La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas", *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXVI, núm. 103. México: UNAM.
- Bronckart y Schneuwly (1996) "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de didáctica de la lengua y de la Literatura*, núm. 9, julio.
- Bronckart y Plazaola Giger (1998) "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", *Pratiques* (97-98), junio.
- Calsamiglia y Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- 
- Cassany, Luna y Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coulmas (1989). *The writing systems of the world*. USA: Basil Blackwell.
- Chevallard (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Espinosa (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 de doctorado. México: DIE / CINVESTAV / IPN.
- Halliday (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México: FCE.
- Hymes (2002) "Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social", en Golluscio (compiladora) *Etnografía del habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA [en inglés, 1967].
- Ivanič y Moss (2004) "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación", en Zavala, Niño-Murcia, y Ames (Editoras) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Lerner (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP / FCE.
- Petitjean (1998a). "La transposition didactique en français", *Pratiques* (97-98), junio.
- SEP (1995) *Fichero. Actividades didácticas. Español. Primer grado*. México.
- SEP (1998a). *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México.
- SEP (1998b). *Español. Primer grado. Actividades*. México.