



“EFECTO DE LAS TAREAS DE REDACCION EN
ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE
EDUCACION PRIMARIA”

MARIA IRMA BARRERA MORENO

T E S I S
Presentada para obtener el Título de
Licenciado en Psicología Educativa

ASESORA: CLOTILDE JUAREZ HERNANDEZ

EL JURADO

Presidente: CLOTILDE JUAREZ HERNANDEZ

Secretario: ELIZABETH HERNANDEZ ALVIDREZ

Vocal: CUAUHTEMOC PEREZ LOPEZ

Suplente: ALICIA RIVERA MORALES

Suplente: ACACIA TORIZ

La gaviota al ir surcando los aires pensó en hallar una forma de ayudar a las aves más pequeñas a expresar por escrito sus ideas, pensamientos y todo lo que fluya para ser comunicado a los demás.

En el proyecto que se planteó, se le presentaron múltiples obstáculos por los cuales estuvo a punto de desistir, más otras aves de la bandada le dieron ánimos para continuar, y es después de un tiempo que aquello que vislumbraba como algo lejano se ha vuelto realidad.

La gaviota agradece inefable a todos aquellos que la apoyaron a hacer posible este trabajo.

Con cariño especial a mi madre y a mis hermanos.

INDICE GENERAL.

	Pag.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1: MARCO TEORICO.	
1.1 Principios psicológicos. Teoría Genética.....	4
1.2 Principios Lingüísticos.....	16
1.2.1 Diferencia entre lengua escrita y oral.....	17
1.2.2. Aprendizaje de la escritura y la redacción....	21
1.2.3 Aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos.	23
1.2.4 Convencionalidades ortográficas.....	26
1.3 Principios psicolingüísticos.....	28
1.3.1 Niveles de conceptualización de la escritura (presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético).....	30
1.3.2 Aprendizaje de la redacción de textos.....	31
1.4 El aprendizaje de la redacción en el aula.....	34
1.5 Las tareas escolares.....	36
1.5.1 Nuevas perspectivas de las tareas.....	39
CAPITULO 2: METODO	
2.1 Hipótesis del trabajo.....	45
2.2 Definición de las variables.....	46
2.3 Descripción de la muestra.....	46
2.4 Materiales e instrumento.....	47

	Pag.
2.5 Procedimiento.....	49
2.5.1 Tareas de redacción en torno a diversas preguntas.....	55
2.5.2 Cuentos a partir de una imagen.....	57
2.5.3 Cuentos alrededor de una secuencia de imágenes.	58
2.5.4 Personajes alrededor de un cuento.....	59
2.5.5 Dar su opinión sobre una situación dada.....	60
2.5.6 Textos descriptivos.....	60

CAPITULO 3: PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

3.1 Criterios de evaluación.....	63
3.2 Resultados obtenidos en el pretest.....	64
3.3 Resultados obtenidos en el Postest.....	68
3.4 Discusión.....	76

CAPITULO 4: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	84
--	-----------

ANEXOS.....	88
--------------------	-----------

INDICE DE CUADROS

	Pag.
Cuadro 1: Distribución de porcentajes de los sujetos en cada uno de los niveles de redacción en el pretest.....	65
Cuadro 2: Distribución de porcentajes de los sujetos en cada uno de los niveles de redacción en el postest.....	69
Cuadro 3: Distribución de porcentajes por niveles de redacción obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest y el postest.....	73

INDICE DE GRAFICAS

Gráfica 1: Porcentajes de los niños, por cada nivel de redacción en el pretest.....	66
Gráfica 2: Porcentajes de los niños, por cada nivel de redacción en el postest.....	70
Gráfica 3: Porcentajes, por cada nivel de redacción en el pretest y el postest Grupo Control.....	74
Gráfica 4: Porcentajes, por cada nivel de redacción en el pretest y el postest Grupo Experimental.....	74

INTRODUCCION

La vida escolar implica múltiples actividades, la tarea es una de ellas. La tarea es una actividad que el profesor asigna al niño para que él la realice en su casa.

El contenido de las tareas escolares varía según el área de conocimiento: Matemáticas, Español, Historia, Geografía, Ciencias Naturales o Civismo.

Las tareas suelen consistir en realizar planas de copias de palabras o enunciados, copiar textos de diversos libros, resolver mecanizaciones. Esta modalidad de tarea se caracteriza por ser repetitiva, memorística y tediosa.

Además, con cierta frecuencia la tarea no es revisada ni comentada en clase por el profesor.

Las circunstancias y condiciones en las que se asigna una tarea, hacen dudar de su efecto positivo en el aprendizaje. Ante esta situación se hace necesario investigar el efecto de la tarea de escritura en la redacción de textos; nuestro interés se centra en este tipo de estudio.

El ámbito escolar y la vida diaria suelen requerir de la redacción de cartas, recados, expresión de ideas y

sentimientos. Estos son sólo unos ejemplos por medio de los cuales el hombre puede comunicarse por escrito.

El propósito de esta investigación es analizar el efecto de las tareas escolares de escritura en la redacción de textos en niños de segundo grado de Educación Primaria. Asimismo proponer algunas tareas que favorezcan la redacción en los niños, ya que es en este nivel cuando el niño comienza a hacer breves redacciones, después de iniciado el proceso de lecto-escritura, consideramos que si desde temprana edad al niño se le conduce a elaborar textos libres, éste expresará sus ideas y pensamientos de manera más clara en comparación al que fué llevado a un proceso de transcripción de textos.

La tesis se halla organizada en cuatro capítulos. El primero hace referencia a la teoría psicogenética, relacionándola a su vez con el proceso de aprendizaje de la redacción. Se aboca también a tratar la manera en que son llevadas las tareas de redacción en niños de segundo grado.

El capítulo dos describe el método usado en la investigación, los materiales y procedimiento empleado.

El capítulo tres trata de los resultados obtenidos en la investigación, el análisis cualitativo y cuantitativo de ambas muestras (grupo experimental y control) usadas en el estudio.

El capítulo cuatro contiene las conclusiones obtenidas en la investigación, así como sugerencias respecto a la manera de encauzar la redacción en niños de segundo grado de primaria.

CAPITULO 1: MARCO TEORICO

En este capítulo se revisan algunos aspectos teóricos de la psicología genética y de la lingüística, relacionados con la escritura y la redacción. Haciendo mención asimismo de las tareas escolares; ya que las redacciones efectuadas por los niños eran elaboradas por medio de tareas escolares.

1.1 Principios Psicológicos. Teoría Genética.

La psicología genética explica el desarrollo cognoscitivo. El empeño de Piaget (1969) es explicar cómo las estructuras del conocimiento evolucionan a lo largo del desarrollo del individuo, desde el infante hasta el adolescente.

El interés de Piaget por la esfera de la inteligencia, es una característica que distingue su trabajo. Centra su atención también en la percepción, actitudes morales y otros sistemas de valores, así como en la motivación. En cuanto a la percepción, está la posibilidad de compararla y contrastarla con la inteligencia.

Los valores y las actitudes son vistos como sistemas cognoscitivos, que en las etapas posteriores del desarrollo están dentro de la misma organización formal que las conquistas más claramente intelectuales.

La motivación es tratada en términos de motivación para la adaptación intelectual (Flavell, 1979).

Otro rasgo importante de la psicología genética, es su inclinación particular hacia el estudio de la estructura de la inteligencia en desarrollo, según se distingue de la función y el contenido de la inteligencia.

El contenido hace referencia a los datos que no son interpretados aún por el sujeto. Por ejemplo, cuando un niño afirma que un objeto se hunde porque es pesado y que otro se hunde porque es liviano; nos hallamos ante el contenido de la conducta.

La función, por otro lado, es, parte de la actividad inteligente el sujeto, ésta es un proceso activo de asimilación y acomodación de lo nuevo a lo anterior.

Piaget postula la existencia, entre la función y el contenido, de las estructuras cognoscitivas. La estructura y el contenido, cambian con la edad, y estos cambios son el punto de estudio de Piaget.

Se ha mencionado ya el significado que da Piaget a contenido y función. La estructura en el sistema de Piaget, son las propiedades organizativas de la inteligencia,

organizadas a través de su función e interfieren a partir de la naturaleza de la conducta cuya naturaleza determinan.

Resumiendo, la función se relaciona con la manera en que el sujeto hace un progreso cognoscitivo; el contenido se refiere a la conducta externa que nos indica que el funcionamiento ha tenido lugar, y la estructura hace mención a las propiedades organizadas que infieren porque se ha presentado ese contenido antes que otro (Flavell, 1979).

Una serie evolutiva como hemos visto antes, tiene una descripción por etapas, éstas poseen determinadas características. La psicología genética los ha llamado estadios.

Un estadio antecede a otro. La edad en que aparece en cada uno de los estadios puede mostrar variaciones. Piaget admite que variables de todo tipo pueden afectar a la edad cronológica en que una etapa particular esté presente. El propone sólo estimaciones aproximadas de las edades promedio en que los estadios están latentes.

El primer estadio, es el senso-motor, éste se caracteriza por la formación progresiva del esquema del objeto permanente y por la estructuración senso-motora del ambiente espacial próximo a sí mismo.

Los estudios de Piaget indican que esta progresión se origina en la ejercitación funcional de mecanismos originalmente reflejos; conduciendo gradualmente la progresión a un sistema de movimientos y de desplazamientos.

Es así como surge la concepción del niño sobre la permanencia de los objetos. Este estadio senso-motor está formado por desplazamientos que, a pesar de no ser reversibles en el sentido matemático, son no obstante susceptibles a la inversión (invertibles).

Los desplazamientos efectuados en una dirección, pueden hacerse también en la dirección inversa. El niño puede volver a su punto de partida y puede llegar a la misma meta mediante diferentes caminos.

Al coordinar estos movimientos dentro de un sistema, el niño se da cuenta de que los objetos tienen permanencia; puede encontrarlos nuevamente, independientemente de sus desplazamientos, aunque éstos los haga fuera de su campo de visión. Gómez Palacio (1987).

El segundo estadio recibe el nombre de etapa preoperatoria, abarca de los 2 a los 7 años aproximadamente; se caracteriza por los inicios del lenguaje, de la función simbólica, y por lo tanto, del pensamiento o representación. La función simbólica usa dos instrumentos: los símbolos que presentan en

significantes diferenciados (son signos, símbolos, para sustituir las cosas, los diferentes conceptos que se les dan), alguna semejanza con sus significados (los objetos en sí), y los signos, que son arbitrarios o convencionales.

En este estadio aún no hay conservación de operaciones reversibles. Por ejemplo, si vaciamos líquido de un vaso a otro de diferente forma (uno alargado y estrecho, otro pequeño y ancho), el niño pensará que hay más en el que ve más grande (alargado y estrecho), en relación al otro. No hay conservación de cantidad. Este experimento y otros similares han mostrado que los niños de 5 y 6 años, afirman que, cada cambio implica un cambio en la cantidad de materia. Influidado por el incremento en una dimensión, o por el decremento en otra dirección, el niño parece aceptar, el dictámen del aspecto del cambio que él ha percibido.

Tras un periodo de construcción gradual (aproximadamente a los 7 años), se forma una estructura de pensamiento. A diferencia de las acciones senso-motoras del primer estadio (que se ejecutaban sólo en sucesión), las diversas operaciones del pensamiento de este estadio se desarrollan simultáneamente, formando sistemas de operaciones, que aún se hallan incompletos. Estos se caracterizan por dos formas de reversibilidad; la negación, en la cual el cambio percibido en la forma se anula por la operación de pensamiento; y la

reciprocidad, donde el niño da una relación recíproca, por ejemplo entre izquierda-derecha, o delante-detrás.

El tercer estadio es el de operaciones concretas, aparece aproximadamente a los 7 u 8 años y termina a los 11 ó 12 años. Aquí el niño opera con objetos, aún no con hipótesis verbales. Las nociones de conservación comienzan a manifestarse aquí. El niño que en la etapa anterior no se daba cuenta del transvase, aquí comienza a percibirlo.

Algunas nociones que comienzan a percibirse en este estadio son: la conservación de la sustancia se da aproximadamente a los 7 u 8 años, el peso a los 9 ó 10, y el volumen a los 11 ó 12. (Piaget (1969), denomina a este estadio como operaciones concretas debido a que el primer término (operaciones), consiste en transformaciones reversibles y ésta consiste en inversiones o en reciprocidad.

Las operaciones de clasificación, ordenación y seriación, es otra característica de este estadio. Ordena los elementos según sus dimensiones (creciente, decreciente), parejas en pequeño, conjuntos, etc.

El tiempo y la velocidad son percibidas por la magnitud de los intervalos. En cuanto a la noción del tiempo se basa en una seriación de acontecimientos, en un ajuste de los intervalos

entre los acontecimientos y la duración, así como una métrica temporal (que tiene relación con las unidades musicales).

Respecto a la velocidad, ésta no es vista como el resultado de una mecanización para obtenerlo, que es posible de lograr a los 10 ó 11 años, ya que la manera de concebirlo es más simple, como el hecho de que un objeto rebase a otro.

Se da la construcción de la idea del número. Aquí quedan comprendidas las operaciones elementales de lógica, de clases y relaciones, de matemática elemental y de geometría.

El cuarto estadio aparece de los 11 ó 12 años y concluye a los 14 ó 15 años, éste se denomina, operaciones formales, aquí el niño razona con hipótesis y ya no sólo con objetos. trabaja con proposiciones aún desconocidas, es un pensamiento hipotético-deductivo o formal.

El niño adquiere nuevas estructuras, que por un lado, son combinatorias, (el sujeto adopta su método de aproximación, sin generalizar, combinaciones de objetos; cambia ideas e hipótesis en forma de aceptar o negar, y usar así operaciones proposiciones desconocidas por él, combinaciones proposicionales) (Piaget, 1969).

Las edades que menciona Piaget (Gómez Palacio, 1987), no son para obtener niveles absolutos de las normas de edad, así

como los estadios de desarrollo no se han limitado a desarrollar normas para la estandarización de logros en la madurez intelectual de cada niño.

A lo largo de estos estadios, se dan una serie de factores que ayudan a explicar el desarrollo de éstos.

La maduración orgánica es un factor necesario que tiene un papel indispensable en el orden de la sucesión de los estadios, Piaget (1969) y Gómez Palacio (1987) hacen énfasis de que este factor no explica todo el desarrollo y sólo es uno entre los otros tres.

La experiencia con los objetos consiste en tomar algún conocimiento sobre los objetos, es decir, abstraer propiedades. Otro tipo de experiencia es la lógica matemática, en la cual el sujeto no toma el conocimiento de los objetos, sino de las acciones efectuadas sobre los objetos.

Campos (1989), considera que la experiencia en abstracto no es suficiente, sino que es necesaria la coordinación de acciones del sujeto, contando con los instrumentos lógicos que posea el individuo.

El factor de la transmisión social carece de preponderancia en relación a los otros factores, la acción social es ineficaz

sin una asimilación activa del niño, lo que supone instrumentos operatorios adecuados.

La equilibración es el último factor que menciona Piaget (1969), ya que existen los otros tres factores mencionados, cabe ahora equilibrarlos entre sí. Al mismo tiempo, es la equilibración la manera de compensar y tender al equilibrio cuando una persona se enfrenta a una perturbación externa.

"Este proceso de equilibrio se da en forma de una sucesión de niveles de equilibrio, de niveles que tienen cierta probabilidad, que llamaré probabilidad secuenciada, esto es, que las probabilidades no se establecen a priori" (p. 189).*

La equilibración progresiva es un proceso importante en el desarrollo, un proceso en el cual las manifestaciones se modificarán en cada estadio en favor de un mejor equilibrio, tanto en su estructura cualitativa como en su campo de aplicación.

La equilibración guarda relación con la idea que emplea Campos (1989), de la concepción que da Piaget al aprendizaje a partir de la experiencia física y lógico-matemático, es lo que denomina "Aprendizaje en sentido estricto". Asimismo maneja Piaget el término "Aprendizaje en sentido amplio", indicando que es el aprendizaje en sentido estricto y la equilibración.

Da una diferencia conceptual en el aprendizaje, el primero de ellos es la mera adquisición de datos, sin la mayor reflexión, "Aprendizaje informativo"; en el segundo se requiere agilización del pensamiento, de tal modo que se entiendan datos y relaciones lógicas de diverso tipo.

Cabe resaltar que dentro de las nociones teóricas de la psicología genética, hay una unión entre asimilación y acomodación, no es algo que se dé por separado. Se designa asimilación a la relación psicológica entre un estímulo y un organismo que reacciona. Es decir, hay una correspondencia interna entre el fenómeno ambiental y la estructura propia del sujeto.

En la teoría Piagetiana, uno de los principios básicos es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los esquemas de asimilación del individuo; es entonces cuando el sujeto da una interpretación al objeto (estímulo), de acuerdo a como sea esa interpretación la conducta del sujeto será entendible.

La acomodación es una estructura interna hacia el exterior del organismo, para adaptarse a un evento ambiental particular. La acomodación se encuentra en el punto inicial del aspecto figurativo del conocimiento. Es el nivel de la percepción, los esquemas perceptuales son controlados por la asimilación en su dirección general de identificación y comparación.

Todos los estadios son el resultado de una actividad asimilativa. Su función es incorporar lo nuevo a lo ya existente, reproducirlo y en algún momento generar aquello que fue asimilado. La asimilación da su forma a los esquemas.

La idea básica de la teoría psicogenética es el acto del conocimiento que debe llevar consigo una apropiación del objeto por parte del sujeto, de tal manera que la asimilación del objeto a las estructuras del sujeto es indisociable de la acomodación del sujeto al objeto. El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto desconocido. Ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción.

El conocimiento surge de la interacción entre sujeto y objeto, o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto (Gómez Palacio, 1987).

De esto se deduce que cuando el sujeto actúa sobre algo concreto, es posible el aprendizaje. Ante esta situación creemos que si el niño utiliza la redacción (elabora sus escritos dando un fin), es verosímil un aprendizaje.

Campos (1989), menciona con base al desarrollo intelectual en el pensamiento piagetiano, se proponen algunas características para mejorar la metodología pedagógica.

1. Adaptar la enseñanza al nivel de desarrollo del alumno.
2. Que sea activo el aprendizaje, creando para ello condiciones propicias.
3. Que sea interdisciplinaria.

4. Que se base y desarrolle en aspectos Piagetianos, como la estructuración del pensamiento que se va construyendo a través de un complejo proceso de socialización y con una particular representación del mundo; así como las regulaciones del desarrollo, principalmente la equilibración y los procesos de socialización (comportamiento, lenguaje, símbolos, etc.)

Cabe destacar ahora el por qué enfocar la escritura de textos con la fundamentación teórica antes expuesta.

En primer lugar, porque el niño es un individuo cognoscente, que busca adquirir conocimiento, si éste se construye y la redacción es un objeto de conocimiento, por lo tanto la redacción es un conocimiento que se construye.

El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget, es un ser que trata activamente de comprender el mundo que le rodea; que aprende a través de sus propias acciones sobre los objetos que hay a su alcance.

Uno de los propósitos principales del profesor ha de ser el de ofrecer al niño situaciones que le posibiliten a adaptar sus experiencias pasadas a las nuevas. Considerar que cada situación de aprendizaje es la base de otro futuro aprendizaje.

En suma Piaget construyó una teoría no para un dominio específico, sino un marco de referencia teórico más amplio, que nos hace posible comprender, de una manera diferente el proceso de adquisición del conocimiento.

1.2 Principios Lingüísticos

A continuación trataremos de hallar la relación entre la teoría genética y los principios lingüísticos, que expondremos a continuación.

De acuerdo con la teoría psicogenética, el niño es un sujeto activo frente al objeto de conocimiento que en este caso es la lengua escrita. Por lo tanto, como se dijo anteriormente, si el conocimiento se construye y la redacción es un objeto de conocimiento, la redacción es un conocimiento que se construye.

El problema que ocupa esta investigación son las tareas escolares de redacción; vistas éstas como la acción de escribir

ordenada y coherentemente un texto en relación con una idea o serie de ideas. Es decir, se trata de una acción de escritura.

Una escritura creativa, generativa; porque implica que al contrario de copiar las ideas, éstas se tienen que construir. Para construir las ideas es necesario tener un conocimiento sobre la escritura de nuestra lengua.

Analicemos las características entre la lengua oral y escrita.

1.2.1 Diferencias entre lengua escrita y oral

Primeramente tenemos a Sánchez (1972) el cual define a la lengua escrita como un proceso intelectual que va desde los primeros ejercicios de escribir frases sencillas hasta expresar libremente sus ideas. El realizar una composición escrita lleva consigo producir ideas, coordinarlas y vertirlas en papel (escribirlas).

Consideramos que desde el momento en que el niño comienza a hacer trazos ilegibles, está adentrándose en la lengua escrita, paulatinamente va a ir progresando hasta realizar composiciones

escritas. Es un proceso que requiere entrenamiento adecuado para que sea eficaz.

Por medio de la lengua escrita podemos expresar ideas, pensamientos, sentimientos, etc.; todo aquello que deseamos comunicar.

La lengua oral la define Millán (1973), como una de las primeras actividades del ser humano, que es el aprender a hablar; primero imita sonidos que va escuchando, después articula palabras unidas a otras, para formar enunciados e ir comunicándose cada vez más con otros sujetos.

La lengua oral es el instrumento comunicativo más usual del hombre en comparación con la lengua escrita. Está compuesta de sonidos intencionales que pueden ser emitidos infinidad de veces.

En la lengua oral se encuentran variaciones de sonido que no alteran el significado de lo que se dice (por ejemplo, al hablar un español y un mexicano), sino que sólo distinguen el origen geográfico, el sexo o la edad de quien habla.

Dentro de este sistema de lengua oral, hay diferencias léxicas que consisten en que una misma cosa puede ser nombrada por distintas palabras, o una misma palabra puede nombrar diferentes cosas.

Entre ambas lenguas se perciben semejanzas y diferencias. Nos abocaremos primero a mencionar las semejanzas.

Smith (1983), considera que ambas comparten un vocabulario común, con mismas formas gramaticales.

Por otro lado, López (1984), menciona que las dos manejan varios estilos (prosa, verso, etc.)

Aymerich (1980) hace notar que la homofonía (palabras que se escriben diferente, mas al pronunciarse suenan igual; su significado entre ellas es distinto, por ejemplo: encima, enzima, vasto, basto), y la homografía (se escriben igual, pueden pronunciarse distintamente) se da en ambos tipos de lengua.

Parece ser que entre una y otra lengua (oral y escrita) se perciben diferencias, como las mencionadas por López (1984), el

cual considera que en la lengua oral el poder de entonación y gestual es mayor que en la lengua escrita, a pesar de que ésta posee diversos signos de puntuación. Asimismo ésta es más común, ya que toda la gente habla y la proporción de los que saben escribir no es la misma en relación a la lengua oral. Para expresarse por escrito se requiere un entrenamiento especial.

Lyons (1981), está de acuerdo con el punto de vista que da López (1984), respecto a que los matices que se dan en la lengua oral no son iguales a los de la lengua escrita.

El mismo autor (Lyons, 1981), menciona que tales diferencias entre la lengua oral y escrita, significa que la lengua escrita no puede ser considerada simplemente como la transferencia del lenguaje hablado a otro medio.

El punto de vista de Smith (1983), hace notar que la lengua oral se ha adaptado a ser oída, tiene relación inmediata con la situación en que es expresada (momento de alegría, tristeza, etc.; por otro lado la lengua escrita es más apropiada para leerse, depende de lo que podamos recordar.

Aymerich (1980), consigna que la lengua escrita es la parte más viva del lenguaje, transmite el pensamiento del que escribe. Su objetivo principal es la redacción. Para saber redactar se debe saber escribir, así como conocer un buen número de palabras; y si se han aprendido los verbos, el valor y la estructura de las diferentes partes de la oración, se tendrá una mejor dirección en la redacción.

Consideramos que cada una de estas lenguas (oral y escrita) tienen su importancia vital, dependiendo del uso al que estén enfocadas.

Nos abocamos a centrar nuestro interés en la lengua escrita; para ello, expresaremos la relación entre la lengua escrita y la redacción, en el apartado siguiente.

1.2.2 Aprendizaje de la escritura y la redacción.

Consideramos que el aprendizaje de la escritura es un proceso, el cual no lleva necesariamente implícito el hecho de redactar. Cuando el niño se inicia en la escritura, parte de escribir palabras breves hasta elaborar enunciados estructurados. El proceso en el cual el sujeto redactará, requiere esfuerzo, así como una serie de pasos condicionados, en los cuales el sujeto actúe con el conocimiento a adquirir (la redacción).

Saber redactar no implica el hecho de escribir, esto no es suficiente, debe existir cohesión y coherencia para que sea comprensible.

Chiv (1988), menciona que para que esto se logre, hay que conocer y dominar ciertos elementos de la escritura, estos llegan a concebirse a través de un trabajo y de una reflexión cognoscitiva sobre el lenguaje por parte del niño.

La práctica de la redacción, no son las copias de textos, los listados, dictados, las respuestas a las preguntas sobre un cuestionario determinado; la redacción implica algo más que lo anterior.

La redacción debe ser vista como un medio de expresión, la cual tenga un significado para el niño.

La redacción debe concebirse como un proceso de construcción gradual; donde la asimilación de las nuevas estructuras lo lleven a la equilibración.

Campos (1989), marca que la manera específica de trabajo del profesor debe proporcionar las formas problemáticas de análisis de manera que sea posible la equilibración. Es decir, que para que el niño aprenda a redactar debe de hacerlo en base a construir él este aprendizaje.

1.2.3. Aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Explicaremos en primera instancia el significado del término semántico y posteriormente sintáctico, así como pragmática.

El aspecto semántico es más amplio en comparación al sintáctico, pues no sólo estudia el significado de las palabras aisladas, sino también el de las frases, las oraciones y los discursos (López, 1984).

Se puede saber el significado de todas y cada una de las palabras que integran un enunciado y no entender lo que él significa. Esto se debe a que hay palabras que tienen más de un significado, y es el contexto oracional quien lo define; por ejemplo:

¿ Quién abrió la lata de duraznos ? (abrir = destapar)

¿ Quién abrió la sesión del Senado ? (abrir = comenzar)

El sentido de la frase o del enunciado no equivale a la suma del significado de cada una de las palabras que la integran; por ejemplo:

¿ Cómo lo hizo Juan ?

¡ Por la maceta !

Nadie deberá interpretar que por la maceta significa por medio del mortero, que es a lo que, sin embargo, nos llevaría a un análisis palabra por palabra.

En la interpretación semántica del enunciado, la sintaxis está presente, en el sentido de la relación de una palabra con otras y de una frase con otras.

La sintaxis se caracteriza por algo que podemos presentar como la conformación de los enunciados, sus elementos y combinaciones, con un determinado número de reglas expresadas por las gramáticas y los tratados de lingüística.

Los aspectos sintácticos de la lengua aportan informaciones útiles o indispensables para la comprensión de los enunciados (como en el caso de las preposiciones, tiempos y personas del verbo, género, número, etc.), si se suprimen las indicaciones correspondientes, el texto se vuelve ininteligible, ambiguo, o sólo descifrado tras un desacostumbrado y costoso esfuerzo interpretativo (Oleron, 1985).

La Pragmática como ciencia se dedica al análisis de los actos del habla, así como de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación. Se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (o actos del habla) para un contexto determinado (Dijk, 1987).

La relación entre las tres (Sintaxis, Semántica y Pragmática), radica en que la Sintaxis especifica en que condiciones y según cuales reglas los enunciados están "bien formados", y la Semántica indica las condiciones para que los enunciados sean "interpretables", (tanto en lo relativo al significado como a la referencia), a la Pragmática se le adjudica la tarea de ocuparse de las condiciones bajo las cuales las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas y oportunas (Dijk, 1987).

La Sintaxis, Semántica y Pragmática, se construyen gradualmente a través de la experiencia del niño en la acción de redactar, (que es la actividad en la cual se aboca esta investigación).

Cuando a un niño le solicitamos que escriba un texto libre, éste presentará fallas (carecerán de secuencia unas frases con otras, utilizará de manera inapropiada las palabras, etc.); si la manera de encaminar su redacción de modo que vaya superando

esas dificultades, su texto será cada vez más coherente, percibiéndose un avance en sus futuras redacciones.

1.2.4. Convencionalidades Ortográficas

La escritura correcta demanda cumplir con una serie de normas sobre la forma y estructura de la expresión escrita.

En cuanto a la primera mención, la escritura debe ser clara y legible, asimismo, la ortografía es aquella a la que le corresponde el uso adecuado de las letras, los signos de puntuación, el uso de las mayúsculas, acentos, etc.

Longford (1989), considera que existen casos de niños que fracasan en la escritura, debido al hecho de que pasan mucho tiempo pensando cómo se escribe una palabra y pierden de vista lo que están escribiendo.

La ortografía es un aspecto de la escritura que también se construye. Aunque sabemos que las reglas ortográficas son convencionales y arbitrarias, esto implica que no siguen una lógica que pueda seguir el niño de manera coherente, sino que tiene que asimilar, generalizar y aplicar esas reglas.

González (1987), reitera que el aprendizaje de la ortografía no es sólo la memorización de palabras y reglas. El

niño va aprendiendo la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

Debemos de mostrar flexibilidad con el niño que comienza a escribir, ya que al corregirlo constantemente por haber escrito mal una palabra, se siente inseguro para escribir, y su texto suele ser demasiado breve.

Se sugiere que cuando el niño comienza a escribir, no se le critique demasiado sobre su ortografía, marcando con color rojo (por ejemplo), el error cometido. Los niños pueden aprender mucho de otros estudiantes (compañeros de clase), sobre el uso adecuado de reglas ortográficas (Longford, 1989).

Se contrasta, por otro lado, la opinión de que al mostrar flexibilidad en la ortografía, propicia alumnos mal preparados para las escuelas secundarias (Bennet, 1979).

Ahora cabe cuestionarnos, qué es lo más propio para el alumno y el hecho nos lleva a tomar en cuenta el primer punto de vista, ya que la adquisición de la ortografía es paulatina, y ésta se va dando de acuerdo con la experiencia cotidiana y con la escritura.

González (1987), menciona a investigadores como Goodman, el cual indica que los niños usan las letras adecuadas, poniendo a prueba hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gráfico en

un proceso evolutivo, lento y gradual. Da el ejemplo de una niña que escribe la palabra foot ball (siendo que debe ir la palabra sin separación). La hipótesis de la niña es que, éstas no deben ir demasiado separadas o juntas, ya que cada una de las palabras tiene significado. Ella seguirá escribiendo de ese modo hasta que descubra el uso convencional del guión.

Asimismo González (1987), retoma el ejemplo de Calkins, quien encontró que al escribir un texto para leerlo frente a un auditorio, los niños progresaban en el empleo de la puntuación.

Concluye diciendo que los niños progresan más en un salón donde se realizan múltiples y variadas actividades de escritura con sentido, que en otro donde la escritura se enseña en forma mecánica, sin que ésta se emplee para satisfacer necesidades reales.

Lo anterior nos indica que el niño va a utilizar las reglas ortográficas, cuando éste les halle utilidad para comunicarse con los demás. Es decir, que encuentre el sujeto el sentido del uso de la coma, de la mayúscula, el punto, el guión, etc.

1.3 Principios psicolingüísticos

En este apartado y subapartados, nos abocaremos a tratar el desarrollo y construcción de la lengua escrita.

Ferreiro (1982), hace mención a que la literatura psicológica establece una serie de aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, como son: lateralización espacial, discriminación visual y auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc. De lo que nombra esta literatura psicológica, Ferreiro (1982), se pregunta qué es lo que hay específicamente ligado a la lecto-escritura de la serie de habilidades nombradas. Ferreiro está de acuerdo con la opinión de Piaget, donde el sujeto trata de comprender el mundo que le rodea, a través de sus propias acciones sobre los objetos.

En el marco de referencia piagetiano, la distinción entre los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje es clara, puesto que uno de los principios básicos de esta teoría, es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (esquemas de asimilación), en este acto de transformación, el sujeto da una interpretación al estímulo (objeto), y es en virtud de esa interpretación que la conducta del sujeto es comprensible (Ferreiro, 1982).

Partiremos ahora a mencionar la conceptualización de la escritura que da Gómez Palacio y cols. (1982).

1.3.1 Niveles de conceptualización de la escritura (Presilábica, Silábica, Silábica Alfabética y Alfabética)

Gómez Palacio y cols (1982), dan una forma de concebir el aprendizaje de la escritura en una serie de etapas que expondremos a continuación.

En el nivel presilábico el niño se inicia en la escritura por una serie de garabatos, a los cuales les atribuye un valor fonético diferente al de los adultos. Pone a prueba hipótesis acerca del significado de sus representaciones gráficas. Algunos trazos que realiza son círculos, líneas verticales u horizontales, líneas onduladas, dibujos e inclusive simulación de letras.

Tiende asimismo el niño, a hacer gran cantidad de símbolos a los objetos demasiado grandes, y utilizan pocos para los objetos pequeños.

Por otro lado Ferreiro (1982), indica que esta actividad del niño es un inicio a la escritura.

En el nivel silábico, los niños han descubierto que hay una relación entre el sonido de la letra y la grafía. Al descubrir esta relación, induce él, que es necesario hacer corresponder

una letra por cada sílaba pronunciada. Aquí suelen usar pseudo-letras o letras.

El nivel silábico alfabético, es un intermedio entre el anterior y el alfabético, ya que recurre a la concepción silábica con la alfabética.

El nivel alfabético es cuando el niño llega a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribir.

Así, paso a paso, llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura; reiterando que cada fonema está representado por una letra.

Los niños de segundo grado de primaria ya se hallan en este nivel y es ahora donde se enfrentan a la situación de aprender a redactar.

1.3.2 Aprendizaje de la redacción de textos

En este apartado trataremos el aprendizaje de la redacción de textos en niños de edad escolar.

El niño, antes que entre al Jardín de Niños, comienza a hacer garabatos ilegibles. Esto es más probable que ocurra con aquellos niños que tienen contacto con materiales como:

lápices, papel, crayolas, etc.; en contraste con aquellos que carecen de lo anterior, a los cuales les es más difícil hacerlo.

Más adelante da títulos orales a sus garabatos, lo cual podemos considerar como un intento de expresión escrita (Bundres, 1981).

Cuando el niño asiste al Jardín, intentará anotar títulos a sus dibujos, escribir su nombre, despertándose así en él, el interés de escribir, Cuando aprende aquello, comienza con pequeños enunciados, hasta hacer breves redacciones. El hecho de escribir no implica redactar. La redacción es un aprendizaje que requiere de experiencia, ésta se construye.

El niño aprende a escribir escribiendo, leyendo a otros (es decir, leer todo tipo de literatura), así como ampliar su léxico.

Eguinoa (1989), considera que escribir bien es expresar de manera clara y concisa, nuestro pensamiento para adaptarlo al nivel de comprensión de los lectores. Los escritos deben poseer secuencia de ideas, manteniendo relación entre un párrafo y otro, así como naturalidad del lenguaje empleado.

En la adquisición y práctica de la redacción, confluyen dos procesos que interactúan: primero el individual de apropiación

del conocimiento y el de interacción con el contexto social (para qué tipo de personas se escribe).⁴

Para saber redactar es necesario conocer el código, saber relacionarlo conforme a las reglas sintácticas, ello aseguraría una escritura coherente, llena de significación. No es suficiente saber manejar los signos, sino articularlos adecuadamente, lo cual conduce a niveles más elaborados de estructuración del pensamiento (Eguinoa, 1989).

Formentín (1972) menciona tres etapas en el aprendizaje de la composición escrita:

1) Preparación o predisposición, abarca de los seis a los ocho años, la observación aquí es de vital importancia para que el niño tome conciencia de todo aquello que le rodea, y llegue así a poseer experiencias personales, las cuales le permiten circunstancias a escribir.

Las redacciones más propias a esta etapa son: completar frases, expresar por escrito respuestas a preguntas dadas, escribir temas descriptivos y narrativos.

2) Una segunda etapa comprende a niños entre los ocho y los once años. Los resúmenes suelen ser el tipo de redacción que predomina. Es decir, que después de haber leído o escuchado un texto, el niño extrae lo más esencial del mismo, con un sentido

valorativo y jerarquizado del mismo. También comienza a redactar cuentos e historietas.

3) La tercera etapa de perfeccionamiento considera a los niños entre los once y los catorce años. Aquí, su expresión escrita es de mayor soltura que en las etapas anteriores. Las principales clases de composición escrita son: el relato, donde predomina la acción, la descripción, que refiere las cosas tal como las ha visto él; la explicación, en donde expresa su propio pensamiento, y la invención, que es el resultado de la creatividad del sujeto.

La manera de concebir el aprendizaje de la redacción de textos, nos lleva ahora a ver de qué manera es vista ésta en el aula.

1.4 El aprendizaje de la redacción en el aula.

Cuando el niño se ha apropiado de la lecto-escritura, se busca ahora que comience a hacer redacciones. ¿De qué manera se logra este aprendizaje?

Por lo general, en las escuelas se le pide al niño que haga copias de palabras, enunciados o transcripciones de textos, usando estas formas como medio de aprendizaje de la redacción. En esta actividad mecánica (porque el sujeto no usa su

razonamiento), el niño no produce y construye ideas propias que intenten expresar coherentemente su pensamiento.

Lenneberg (1982), indica que por medio de la copia, los sistemas implicados a usar son la vista, la percepción de la forma y de los símbolos visuales necesarios para su ejecución. en el dictado hay una comprensión verbal del texto, transmitido oralmente por otro y su transcripción en símbolos gráficos.

Parece ser que se confunde la copia de textos con la redacción (producción de un texto).

La redacción casi siempre atraviesa por este tipo de actividad (copia de textos), y debe encaminarse a que sea más activa y deje de convertirse en meras reproducciones (Ferreiro, 1982).

De igual modo Eguinoa (1989), considera que la adquisición y desarrollo de la redacción, no puede reducirse a la simple actividad de destreza perceptivo-motora, ya que ésta exige una evolución en la que intervienen desde aspectos psicológicos y estadios de competencia lingüística del sujeto.

Reiteramos que la actividad de copiar textos no beneficia al niño para que se exprese con soltura y coherencia.

La composición escrita es un proceso complejo, que no sólo conlleva la reproducción de trazos gráficos, en forma pasiva, sino una interpretación activa de los modelos del mundo adulto (Ferreiro, 1982).

1.5 Las tareas escolares

En el siguiente apartado describiremos en qué consisten las tareas escolares de Español y el efecto de éstas en los niños.

Antes de describir en qué consisten las tareas de Español, haremos mención al término tareas; éstas son todas aquellas actividades que asigna el profesor para que el niño las realice en su casa. En el contexto escolar, a las tareas se les denomina también deberes.

En los dos primeros grados de educación primaria, algunos profesores suelen trabajar la redacción con la copia de textos o la elaboración de planas (escribir un determinado número de veces una palabra o enunciado).

De Tapia (1985), dice que las planas y copias no corresponden a las capacidades intelectuales del alumno. Son tediosas, incitan al rechazo a la escuela, la mentira (ya que los padres en varias ocasiones son quiénes las hacen), y fomentan el engaño.

Consideramos que si las tareas están planeadas, tienen significado y son interesantes, de este modo será el niño quien personalmente las haga.

Este tipo de tarea tiene poca eficacia, ya que el alumno no aprende nada de esta manera (la copia de textos). Aquí no hay actividad del sujeto frente al objeto del conocimiento.

Ballesteros (1983) califica a las tareas como arcaicas, sin embargo reconoce algunas ventajas: sirven para completar la labor del maestro, favorecen las acciones mecánicas y memorísticas (operaciones aritméticas, conjugar verbos, etc.), contribuyen a desarrollar la responsabilidad del alumno.

González (1976), y Sarramona (1989), coinciden en que las tareas planeadas, organizadas y bien dirigidas ofrecen la posibilidad de ayudar al alumno en la aplicación de conocimientos teóricos, a través de las realizaciones prácticas, el desarrollo de la iniciativa y sentido de la responsabilidad, la formación del sentido de la realidad, porque son actividades que requieren planeación y ejecución, así como la oportunidad de realizar trabajos que le hagan descubrir sus propias capacidades y les den confianza en sí mismos.

Realizar una investigación, llevar un juguete, una flor u otro objeto para ser estudiado en clase, comprende ya una

tarea. Las tareas implican una investigación; pueden ser desde asistir a museos, hemerotecas, bibliotecas o cualquier otro sitio en el que el alumno pueda analizar con un sentido crítico, ya que no es lo mismo el mero hecho de observar sin crear juicios, que observar dando una interpretación de ello. Después de acudir a este tipo de sitios, se debe pedir al niño que redacte su experiencia de la visita (De Tapia, 1985).

González (1976), sugiere que en la realización, asignación y planeación de las tareas, deben considerarse los siguientes elementos:

1) Objetivos: Que logren un cambio de conducta, es decir que haya un aprendizaje.

2) Graduación: Dosificar el grado de dificultad de acuerdo con el grupo a quien se le asigne la tarea, el momento del año escolar.

3) Diferencias individuales y ritmo en el aprendizaje: Ya que cada alumno aprende de manera diferente y con intervalos de tiempos distintos. Al respecto surge la problemática de que el número excesivo de alumnos y los grupos heterógenos impidan a los profesores que consideren este punto al menos en forma constante.

4) Socialización: Es importante la formación de equipos de trabajo para alcanzar el logro de una tarea preestablecida.

5) Tiempo: debe de ser razonable, que no requiera de la mayor parte de la tarde (en caso de que el niño estudie en la mañana, o en su defecto de la mañana, si estudia en la escuela en la tarde).

6) Iniciativa: Procurar que el educando tome decisiones y proponga actividades.

7) Investigación: Cuyos aportes permitirán que el alumno enriquezca su trabajo cultural.

8) Evaluación: Debe propiciar el profesor la autovaloración por parte del alumno a su trabajo.

1.5.1 Nuevas Perspectivas de las Tareas

Las tareas vistas desde otra perspectiva podrán ayudar de alguna manera al alumno; en cuanto a los profesores, éstos deben de planearlas, darles un sentido, escogiéndolas para reforzar un conocimiento, sin dejar a un lado que el estudiante use su iniciativa, imaginación y espíritu creador.

Este último aspecto con frecuencia es olvidado por los profesores y lo único que propicia es la mecanización.

Algunas sugerencias propuestas por Logan (1980), para estimular la creatividad del alumno en el aspecto de redacción, son: Propiciar en el niño una atenta observación del mundo que le rodea, así como unas historias (a narrar por los adultos), que proporcionen a la mente del niño un suministro de ideas imaginativas y lenguaje figurativo.

Otro aspecto que los profesores deben tener en consideración en cuanto a las tareas, es el tiempo razonable de realización.

Como se mencionó anteriormente, las tareas propician a que el niño no juegue, por lo tanto, deberán éstas de considerarse como un juego, para que así le resulten atractivas.

Los adultos o familiares deben evitar hacer la tarea al niño, ayudarle no significa quitarle los obstáculos con que se encuentra, sino hay que darle la opción de aprender paulatinamente. De esta manera será el niño el que construya su conocimiento.

Reconocer el esfuerzo que el niño haga al realizar su tarea es de vital importancia. Suele ser más útil poner de manifiesto los éxitos que los fracasos en que incurren (Bundres, 1981).

Se debe indicar al alumno los errores, confrontando su escritura con otro texto correcto, o propiciando que él mismo

los descubra, sin menospreciar o sancionar la producción escrita.

Un aspecto importante que el maestro ha de procurar, es revisar las tareas, así el alumno tendrá retroalimentación acerca de su trabajo, ésta favorecerá su aprendizaje si se proporciona dentro de un tiempo razonable.

Los alumnos mismos pueden ser un medio para corregir la tarea de sus compañeros. De esta forma adoptan una posición crítica y razonable frente a la producción escrita.

Shocley (1968), propone que el maestro revise con anterioridad las tareas, para posteriormente ser comentadas ante el grupo, evitando de este modo la improvisación del profesor (desconocer antes el trabajo hecho por sus alumnos).

Cuando el niño efectúe una tarea en forma insatisfactoria (mal realizada), deberá dársele la oportunidad de hacerla de nuevo, con la finalidad de reflexionar sobre sus errores.

Se sugiere dar preferencia a la calidad y no a la cantidad. Las tareas cortas de redacción que reflejen la coherencia de un texto, son mejores que los trabajos interminables que sólo perpetúan el mero verbalismo (Shockley, 1968).

Específicamente, en el aspecto de redacción Shockley (1968), sugiere algunas tareas para que el niño las realice.

- Escriba una autobiografía, pueden usarse dibujos.

- Escriba un final diferente a una historia ya conocida.

- Escoja una época histórica del interés del niño, y escriba un relato de algo que le haya acontecido a él en ese entonces, diciendo además por qué considera esa época interesante.

- Escriba un poema sobre un animal preferido.

- Describa el niño sus aventuras como el primer hombre que regresa de un viaje de uno de los planetas.

Sarramona (1989), propone una serie de actividades que harán menos aburrida la tarea, específicamente la redacción.

- Dedicar un momento a observar un perro, una ave, un gusano o cualquier otro animal, y escribir lo que haya descubierto en ellos.

- Acompañar a trabajar a su padre, o a su madre, u a otra persona adulta, averigüe lo que hacen. Redacte todas las

razones por las que le gustaría trabajar en lo mismo, o todas aquellas por las que no le gustaría.

- Escuchar la radio, ver la televisión o leer los periódicos, y cuando surja un tema de interés, escribir una carta opinando al respecto.

- Escribir un relato sobre la familia.

Aymerich (1980) sugiere, que cuando el alumno deje una idea inconclusa en su redacción, sea él o sus compañeros de clase, quiénes lo perciban para corregirlo. En caso de que no se den cuenta, es conveniente dejar al niño que escriba todo lo que desee, y posteriormente indicarle el profesor los errores encontrados.

Los autores antes mencionados, señalaron una serie de recomendaciones, que de acuerdo con nuestro punto de vista, son una manera diferente de encaminar al niño en su redacción.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognoscitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (objeto de conocimiento), no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (Ferreiro, 1982).

El diseño de las tareas que se asignaron a los sujetos en esta investigación, fueron considerando las recomendaciones antes mencionadas.

En el siguiente capítulo exponemos la metodología empleada en esta investigación, en base a la teoría antes expuesta.

CAPITULO 2: METODO

En este capítulo trataremos la hipótesis de trabajo, las características y el procedimiento de selección de los sujetos, los materiales e instrumentos utilizados, así como la aplicación de los segundos (instrumentos) y la asignación experimental de las tareas al grupo control.

Consideramos la redacción como algo preponderante, ya que es uno de los medios por los cuales comunicamos nuestros pensamientos, ideas, sentimientos, etc. Al estar inmersos en la sociedad contadas o variadas veces nos comunicamos por este medio. Desde temprana edad, se nos solicita que escribamos; desde breves enunciados, hasta pequeñas redacciones. El niño que no ha sido debidamente encaminado se enfrenta ante el obstáculo de cómo redactar un escrito. La manera de guiar al niño será el camino por el cual el niño tenderá a una redacción más fluida y coherente.

2.1 Hipótesis de trabajo:

1° Las tareas, escritura de textos, favorecen la producción de textos redactados por alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

2° Las tareas de copiado de textos escritos no favorecen la producción de textos redactados por alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

2.2 Definición de las variables.

Variable independiente: Aquí el niño actuará directamente en la elaboración de las tareas propuestas en la investigación.

Variable dependiente: La producción de textos.

2.3 Descripción de la muestra

El tamaño de la muestra fue de 56 sujetos de segundo grado de Educación Primaria en una Escuela Oficial del distrito Federal; 51-033-5-1-X, Reino de Jordania.

La selección de los niños correspondió a los siguientes criterios: se escogieron alumnos de segundo grado, ya que es aquí donde el programa oficial establece que el niño comience a redactar textos breves. Y su estadio de desarrollo donde se encuentran (7 y 8 años), operaciones concretas, donde su asimilación es esencialmente activa y operatoria, sin ser esto exclusivo de este estadio.

Durante el primer año escolar el aprendizaje está centrado en la lecto-escritura; y en el segundo grado el niño puede

comenzar a escribir con mayor facilidad en comparación al año anterior. Su escritura va desde enunciados hasta pequeños párrafos.

Después del muestreo aleatorio, que se hizo de manera azarosa por sorteo, quedó como grupo control el 2º A y grupo experimental el 2º B. Ambos contaban con 28 sujetos.

2.4 Materiales e Instrumento.

A continuación se describen los materiales usados, así como el diseño empleado para probar la hipótesis.

El grupo control utilizó como material individual el cuaderno, lápiz, libro de texto (para hacer transcripciones de textos). No hubo material colectivo.

El grupo experimental empleó como material individual hojas blancas tamaño carta, recortes de revistas y fotocopias con ilustraciones.

El material colectivo fue: láminas de dibujos, objetos para ser observados en clase (muñecos, pelotas, plantas).

Instrumento de medición.

Los padres de familia y maestros de ambos grupos (control y experimental), contestaron un cuestionario, con la finalidad de conocer su opinión respecto a las tareas (vistas en forma global, no específicamente como eran vistas las tareas de redacción) ver anexo 1 y 2.

Se aplicó un pretest a ambos grupos. Este consistió en la redacción de un texto libre. Ayremich (1980) sugiere este procedimiento, ya que de esta manera se tiene un punto en común y participarán dando su opinión, punto de vista o anécdota al respecto. Se propusieron temas para ser redactados, como por ejemplo; mi animal preferido, la familia, mis amigos, animales prehistóricos, las tortugas ninja, caricaturas de un programa de televisión.

Los niños escogieron un tema levantando la mano, el elegido fué "la familia".

La razón por la cual escribieron los niños sobre un tema en común, fue para unificar criterios y que la redacción girara en torno a un tema afín.

El pretest no tenía ningún protocolo a seguir, ya que el propósito de éste era la elaboración de un texto libre. Ver dos ejemplos del pretest que elaboraron los niños; uno de ellos pertenece al grupo control y otro al experimental.

GRUPO CONTROL

PRETEST

GRUPO EXPERIMENTAL

La familia es bonita y la quiero mucho
los sábados siempre me sacan
quiero ir a la escuela de mi

mi familia
en vacaciones
Cuando fui a Colombia se descom
el centro en la noche y vino un
grupo se rebota el centro y los campos
y nos fuimos.

2.5 Procedimiento

En este apartado se expondrán las etapas que comprendió la investigación.

El tipo de estudio que realizamos fue experimental, en el que se exploró el efecto del tipo de tareas de escritura sobre la producción de textos redactados por niños de segundo año de Primaria. Al grupo A (control), se le asignaron tareas de transcripción de textos, dictados de enunciados y palabras, mientras que el grupo B (experimental), debía redactar textos con base a temas libres, durante el desarrollo de la investigación.

La investigación inició en el mes de marzo de 1991, y concluyó en junio del mismo año, comprendió tres etapas:

Primera etapa.

Consistió en la aplicación de un pretest, con la finalidad de identificar las posibilidades de redacción de ambos grupos, antes de iniciar la investigación.

El pretest se aplicó a ambos grupos, en su respectivo salón de clases. Se evitó la presencia de las profesoras de ambos grupos, con el fin de evitar la tensión por parte de los niños.

El proceso de pretest fue el siguiente:

- Se hizo una presentación con los niños, creando un ambiente de confianza entre ellos y el investigador.

- Se informó a los niños que el propósito de la actividad que iban a hacer, era obtener datos para una investigación.

- Se recalcó que los datos obtenidos serían confidenciales y no influirían en sus calificaciones.

- Se explicó en qué consistía el ejercicio, dando libertad de tiempo para realizarlo.

Segunda etapa.

Consistió en la aplicación de la metodología propuesta para la realización de las tareas.

Al inicio de la investigación se aplicó un cuestionario a los padres de familia (grupo control y experimental), y las profesoras de ambos grupos también contestaron un cuestionario, con la finalidad de conocer su opinión respecto a las tareas, de qué manera eran manejadas las tareas por ellos; padres de familia, profesoras de grupo (ver anexos 1 y 2).

Para ello se citó en la escuela primaria a los padres de familia del grupo experimental, y a los del grupo control les fué enviado el cuestionario por medio de sus hijos, la razón por la cual se solicitó la presencia de los primeros, fué para indicarles la manera de trabajar las tareas que propusimos, donde ellos no deberían de intervenir en su realización, asimismo, contestaron ahí el cuestionario que se les entregó.

De acuerdo a la información obtenida de ambos grupos (control y experimental), la mayor parte de los padres de familia (hacemos referencia a más de un 50% porque es la mayor incidencia de los resultados obtenidos), coinciden en que sus hijos cuentan con un sitio para hacer la tarea y un horario aproximado para su realización.

El tiempo que dedican para elaborarla fluctúa entre una hora o la cantidad que tengan de ésta.

Asimismo indicaron que ellos intervienen ayudando a sus hijos y que ésto es cuando las indicaciones no son precisas o el proceso a seguir es difícil.

Las tareas que suelen dejar los profesores son diversas, no se abocan a un área específica.

Asimismo indican los padres que las tareas sirven a sus hijos como reafirmación de conocimientos.

Hacemos nuevamente énfasis de indicar que el propósito de los cuestionarios fue conocer el punto de vista de los padres de familia sobre las tareas, tratando de hallar en la investigación una perspectiva diferente a la que tienen.

Refiriendonos al punto de vista de las profesoras, ellas las dejan diario a los niños, que suelen ser desde mecanizaciones hasta investigaciones de Ciencias Naturales, en Español se abocan a aspectos de ortografía o del libro de texto.

Grupo Control: Este grupo fue dirigido por su Profesora, el cual trabajó de la siguiente forma las tareas. Realizaron transcripciones de textos, los cuales llamaban redacciones. Les eran encomendados dictados de enunciados. Hacían planas de palabras o enunciados (varias veces escribieron una palabra o

enunciado, esto se hacía en toda la hoja del cuaderno, denominándose así como "plana".

Ocasionalmente hacían descripciones de seres u objetos. Las tareas no eran comentadas ni revisadas en forma constante.

Grupo Experimental: Este grupo fue conducido por la investigadora de la propuesta, se trabajó de la siguiente manera:

Se conversó con los niños del grupo experimental, explicándoles las tareas que debían realizar, enfatizando la importancia que tenía el que ellos las hicieran, no por carácter de evaluación sino de relevancia de su colaboración en la investigación.

De todas las tareas presentadas de un determinado tipo (complementación de enunciados, personajes alrededor de un cuento, etc.), se comentaban en clase 5 u 8 de ellas. No eran leídas todas, debido a que se requería más tiempo, por la cantidad extensa de niños en el grupo experimental. El tiempo requerido para esta actividad consistía de 20 a 30 minutos, que era el otorgado por la profesora del grupo, debido a que tenía otras actividades a realizar con los niños.

Piaget (1969) menciona que el niño (al nivel operatorio), mediante un largo ejercicio llega a hablar, no para sí, sino con la perspectiva de otro.

El propósito de obrar así fue para que el niño se percatara que era considerado su trabajo y se diera cuenta de los errores cometidos en su redacción, es decir con la intervención de todo el grupo.

Las tareas que no eran comentadas en un día ante el grupo, estaban ya revisadas por el Investigador. La elección de tareas para ser comentadas fue rotativa (no fueron siempre los mismos niños).

Las tareas se registraban diario, en un control que llevamos, al día siguiente de ser entregadas por el niño, se le devolvía con las correcciones pertinentes.

La periodicidad de las tareas fue diaria (una tarea por día), exceptuando los casos en que se notaba fatigados a los niños, o en período e exámenes mensuales. Fueron 40 tareas en total.

Las redacciones giraban en torno a situaciones reales o imaginarias.

Las primeras tareas consistieron en la compleción de una palabra, la cual daba significado a un enunciado con la finalidad de saber si el alumno entendía frases cortas (ver anexos 3, 4, 5 y 6).

Posteriormente empleamos tareas en las cuales el niño tenía que dar orden a un enunciado. El propósito fue que el niño hallara sentido lógico a una serie de palabras (ver anexos 7 y 8).

Después el niño escribió enunciados, basándose en un dibujo o dos; se pretendió aquí que el niño descubriera que podía expresarse de diversas formas en base en un objeto común, en este caso a un dibujo impreso (ver anexos 9, 10 y 11).

Las siguientes tareas parten ahora de elaborar un texto.

2.5.1 Tareas de redacción en torno a diversas preguntas.

Estas tareas partieron de redactar un texto al tener como guía algunas preguntas. El niño debía elaborar su texto, evitando hacerlo en forma de cuestionario. Cuando se daba la tarea que debía entregar al día siguiente se explicaban dudas o significados de palabras que no comprendían los niños.

Las preguntas eran una manera de orientarlo e iniciar así su redacción.

Al comienzo de estas tareas, el sujeto tuvo dificultad de hacer lo que se le indicaba, ya que tendían a hacerlo en forma de cuestionario.

Los avances (hacer las redacciones al escribir los párrafos con mayor soltura y coherencia), se fueron dando a medida que el niño hacía su tarea y era entregada por el investigador al día siguiente, con las correcciones que él debía de hacer, con la finalidad de que el niño se acercara mas al conocimiento que pretendíamos lograr; el nivel de redacción IV, que da Gómez Palacio y cols. (1982).

Había también ocasiones en que se intercambiaban las tareas y entre los mismos compañeros se señalaban los errores, en este caso eran las ideas inconclusas (había niños que se decían entre sí -aquí no le entiendo-), y ahí mismo lo corregían. Cuando se realizaba esta actividad, el investigador ya había revisado con anterioridad las tareas. Gómez Palacio, (1987) indica al respecto, que el nivel de la percepción, los esquemas perceptuales son controlados por la asimilación en su dirección general de identificación y comparación. Estos esquemas son de acomodación, en la medida en que se trata de explorar la configuración percibida, de seguir los trazos exteriores y articulaciones de una figura.

Una manera en que se motivó al niño a continuar haciendo su tarea, así como a percatarse él mismo de los errores cometidos,

(no se realizó esto con sentido de menospreciar o mofar al niño ante los demás), era leer su tarea ante el grupo, y éste opinaba si había alguna idea inconclusa o poco precisa.

Los temas en torno a los cuales giraron las redacciones fueron los siguientes.

1. La calle (ver anexo 12).
2. El mercado (ver anexo 13).
3. La ciudad (ver anexo 14).
4. La primavera (ver anexo 15).
5. El perro (ver anexo 16).
6. Retrato de una persona (ver anexo 17).
7. Los afectos (ver anexo 18).
8. El trabajo (ver anexo 19).
9. Juegos al aire libre (ver anexo 20).
10. Juegos y pasatiempos (ver anexo 21).
11. Los espectáculos (ver anexo 22).

2.5.2 Cuentos a partir de una imagen

Se usaron recortes de revistas que escogieron los niños y los cuales usaron para hacer una historia. Emplearon de uno a dos recortes.

Al principio de este tipo de tareas, los niños nos planteaban la pregunta -¿Pero qué debo escribir?-, y fue poco a

poco, al escuchar las ideas de otros compañeros, cuando ellos mismos fueron planeando que escribir.

Se valieron en sus historias de hechos extraordinarios y reales, todo ello encaminado para redactar. Nos servimos de este tipo de tarea en tres ocasiones, debido a que el siguiente tipo de tarea brindaba al niño la posibilidad de escribir un cuento teniendo no sólo una imagen sino más. Existe un enlace entre este tipo de tarea y la siguiente.

2.5.3 Cuentos alrededor de una secuencia de imágenes.

Este tipo de tarea consistió en que el niño realizara una historia partiendo de la secuencia de tres dibujos. Paulatinamente se fueron incrementando los dibujos, hasta llegar a un total de ocho.

La secuencia de imágenes muestra situaciones reales e imaginarias. Se esperaba con esto que el niño empleara aspectos de su vivencia propia, sin dejar por ello de utilizar su imaginación.

El empleo de escribir situaciones reales e imaginarias, pretendió hacer ver al niño que podía usarlas por separado o conjuntarlas.

El número de imágenes que se usaron fueron las siguientes:

Tres imágenes (ver anexo 24)

Cuatro imágenes (ver anexo 25)

Cinco imágenes (ver anexo 26)

Seis imágenes (ver anexo 27)

Siete imágenes (ver anexo 28)

Ocho imágenes (ver anexo 29).

2.5.4 Personajes alrededor de un cuento

Otro tipo de tareas que se usó en la redacción, fue dar a cada niño los personajes que deberían regir en torno a un cuento.

Por ejemplo se escogía al azar, redactar una historia donde deberían mencionarse los personajes de: una ballena y un marino. Se iniciaron las redacciones con base en dos personajes, hasta llegar a servirse de cuatro en la elaboración de un texto.

Los personajes por los que se guiaron cada uno de los niños eran diferentes al de los demás niños.

Este tipo de tarea se realizó en tres ocasiones (ver anexo 30).

2.5.5 Dar su opinión sobre una situación dada

Esta tarea consistió en que los niños emplearan la escritura expresando su opinión sobre los diversos aspectos de la vida diaria (el tráfico, la contaminación, el aumento de los precios, etc.)

Las preguntas ante las cuales giraron las redacciones, fueron:

¿Cuál es el problema más grande en México?

¿Cómo lo solucionarías?

¿Qué hice hoy en la escuela?

¿Lo que haría por arreglar mi escuela?

¿Qué hice el sábado o el domingo?

¿De qué manera crees tú podríamos ayudar a disminuir la contaminación.?

De este tipo de tarea, fueron cinco las que elaboraron los niños.

2.5.6 Textos descriptivos

Por medio de esta tarea, el niño se describe a sí mismo, planteándose la pregunta ¿cómo soy yo?, para después centrar su atención en algún compañero de clase, preguntando a los demás niños -adivina ¿quién es?-

Asimismo se describió la escuela.

Fueron tres las tareas elaboradas de este tipo.

En esta serie de tareas se enfocó la redacción, como un proceso que se construye, no como una actividad mecánica.

Hubo ocasiones donde se dudó de la certeza de la elaboración de ciertas tareas (ya que se hallaban bien elaboradas, de acuerdo con los criterios de evaluación), por lo que se les encomendó a ciertos niños elaboraran su tarea ante la presencia del investigador; corroborando así, si ellos realmente la habían hecho; corroboramos, que realmente era el niño quien la hacía sin contar con la ayuda de alguien.

Tercera etapa.

Al término de la aplicación de la metodología se procedió a aplicar el postest en ambos grupos, cuyo objetivo fue advertir los resultados objetivos con la metodología propuesta y la seguida por el profesor del grupo control.

El postest fue aplicado el 18 de junio de 1991, procurando que las condiciones fueran iguales a las del pretest.

El postest consistió en la narración oral de un cuento, que duró aproximadamente 10 minutos en ser leído (ver anexo 31), por parte del investigador, donde posteriormente el niño

redactó lo escuchado; se pretendió aquí considerar la redacción del niño, no el rescate del cuento. Ya que nuestro interés partía de notar los alcances que había tenido la investigación.

Las redacciones que crearon los niños fueron clasificadas con los criterios que expondremos en el siguiente capítulo, el cual contendrá también los resultados obtenidos en la investigación.

CAPITULO 3: PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

En los capítulos anteriores se expuso el sustento teórico y metodológico del estudio, a continuación expondremos el análisis de los resultados obtenidos, el cual nos llevará a validar o rechazar la hipótesis planteada.

3.1 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que consideramos para el pretest y el postest, fueron basándonos en los niveles de redacción, propuestos por Gómez Palacio y cols. (1982), los cuales son:

- I. Enlista verbos, sustantivos, etc.
- II. Escribe enunciados manteniendo el verbo o el sustantivo.
- III. Enlista enunciados simples (coordinados o subordinados).
- IV. Escribe párrafos con diversos tipos de estructuras.

En el primer nivel el niño escribe palabras en forma aislada, sin coherencia, por ejemplo: carta, amigos, Jorge.

En el segundo nivel el niño escribe enunciados cortos, utiliza el verbo y el sustantivo, por ejemplo: Jorge escribe, la manzana es roja.

El tercer nivel es un poco más estructurado; utiliza más de un enunciado para hacer redacciones. Los enunciados son simples.

Por ejemplo: Jorge escribe una carta a sus amigos.

En el cuarto nivel el niño utiliza diversos tipos de estructuras.

Por ejemplo: El hecho de que Jorge escriba una carta, después de lo sucedido parece demostrar que él es un buen amigo.

Los criterios considerados por Gómez Palacio y cols. (1982), son para redacciones de niños de 6, 7 y 8 años de edad, que son las edades comprendidas en los grados de primero y segundo de Educación Primaria.

3.2 Resultados obtenidos en el pretest

Se aplicó al pretest al inicio de la investigación con la finalidad de percatarnos de las diferencias en redacción, entre ambas muestras. En el cuadro 1 y gráfica 1 se presentan los resultados obtenidos.

En el primer nivel, donde el niño escribe palabras en forma aislada, el grupo experimental no presentó ningún porcentaje,

CUADRO 1

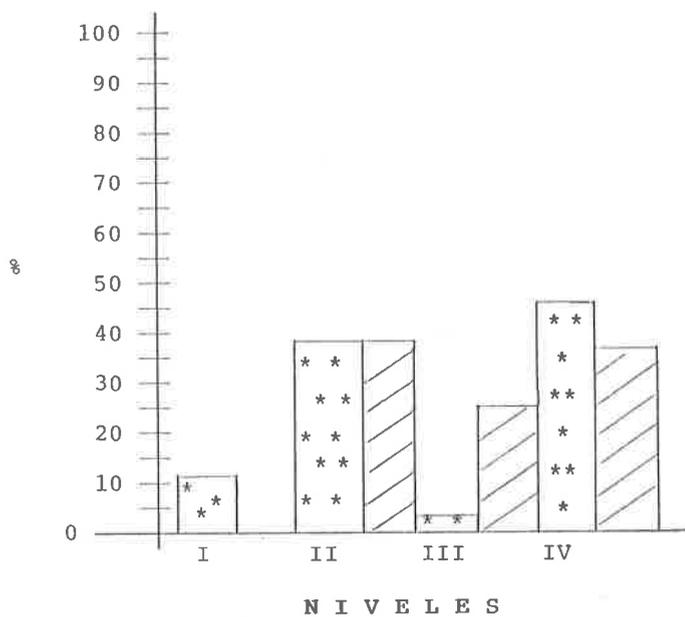
DISTRIBUCION DE PORCENTAJES DE LOS SUJETOS EN
CADA UNO DE LOS NIVELES DE REDACCION EN EL
PRETEST.

P R E T E S T

NIVELES DE REDACCION GRUPOS	I	II	III	IV	Totales.
C o n t r o l	11%	39%	4%	46%	100%
Experimental	0	39%	25%	36%	100%

GRAFICA 1

PORCENTAJES DE LOS NIÑOS, POR CADA NIVEL
DE REDACCION EN EL PRETEST...!



 Control

 Experimental

el grupo control mostró un porcentaje del 11%. Se denota que hay un avance respecto al grupo experimental, ya que en este nivel que es el más bajo no se hallan aquí sujetos.

En el segundo nivel, cuando el niño escribe enunciados cortos usando el verbo y el sustantivo, se presentó un porcentaje igual (39% para ambos grupos). Lo anterior pone de manifiesto que una parte notoria de la muestra utiliza enunciados cortos, con las partes antes señaladas.

En el tercer nivel, se incluyeron a los niños que usan más de un enunciado. Los enunciados son simples.

Hallamos un porcentaje del 25% en el grupo experimental, con una diferencia considerable ante el grupo control, éste presenta un 4%. En base a lo anterior hay una desproporción considerable entre ambos grupos.

En el cuarto nivel están inscritos los niños que ya manejan diversos tipos de estructuras, encontramos un porcentaje del 36% en el grupo experimental y un 46% en el grupo control. Lo anterior pone de manifiesto que ya existen niños de ambos grupos (control y experimental), que se hallan en este nivel, con la diferencia de un porcentaje mayor en el grupo control.

El último resultado puede interpretarse diciendo que el nivel IV, que es el más alto, no denota gran diferencia, y se buscará que al término de la investigación este se acrecente, lo cual será indicador en comparación a los otros de que el niño ya maneja diversas estructuras oracionales al redactar.

3.3 Resultados obtenidos en el postest

Al término de la metodología de investigación se aplicó el postest, con la finalidad de comparar los resultados obtenidos con la metodología seguida en el grupo experimental y la seguida por la profesora del grupo control (ver cuadro 2 y gráfica 2).

En el nivel I de ambos grupos se percatan resultados similares, ya que no existe ningún porcentaje.

En el nivel II del grupo control existe un porcentaje del 11%, y en el grupo experimental no existen casos (ver gráfica 2, cuadro 2). Se perciben avances en ambos grupos; primeramente en el control hubo una disminución del 28% en comparación al pretest, asimismo se percibe que en el grupo experimental ya no existen sujetos (ver cuadro 2, gráfica 2).

En el nivel III, podemos observar que el grupo control presenta un porcentaje del 50%, mientras que el experimental denota un 32%. Hay un mayor número de sujetos en el primer

CUADRO 2

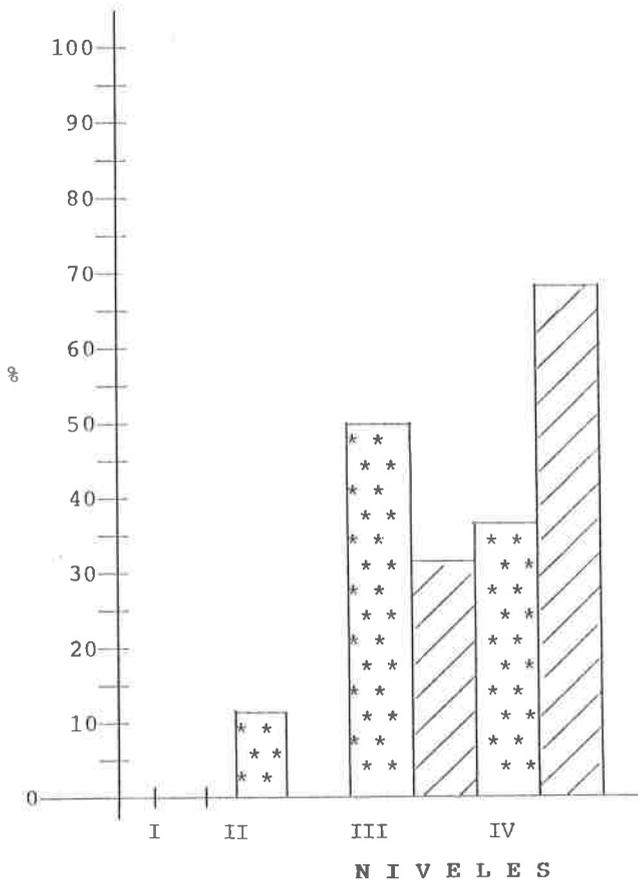
DISTRIBUCION DE PORCENTAJES DE LOS SUJETOS EN
CADA UNO DE LOS NIVELES DE REDACCION.

P O S T E S T

NIVELES DE REDACCION. GRUPOS.	I	II	III	IV	Totales
CONTROL	0	11%	50%	39%	100%
EXPERIMENTAL	0	0	32%	68%	100%

GRAFICA 2

PORCENTAJES DE LOS NIÑOS, POR CADA NIVEL
DE REDACCION EN EL POSTEST.



***** Control

Experimental

grupo en comparación al segundo. La mayor parte de los niños del grupo control se localizan en este nivel.

En el nivel IV (que es el más alto en cuanto a redacción), hay un mayor porcentaje en el grupo experimental, denotándose asimismo que el grupo control presenta un 39%. Los avances en cuanto a redacción son más significativos en el grupo experimental.

En el cuadro 3 podemos observar simultáneamente los resultados de ambos grupos en el pretest y el posttest; así como las diferencias de los grupos antes y después de llevada a cabo la metodología (ver cuadro 3).

Los resultados obtenidos del grupo experimental en el nivel I, en el pretest y el posttest es el mismo, no se hallan cambios, no hubo retroceso de niños que estuvieran en un nivel más alto y bajarán a otro.

En el nivel II hubo un avance, ya que el porcentaje indica que en este nivel no se encuentra nadie. En base a lo anterior, ya ninguno de los niños al redactar hace listado de palabras o escribe enunciados simples, se nota un avance respecto a ambos grupos.

En el nivel III se muestra mayor incidencia de sujetos en el grupo control respecto al 32% del experimental, inferimos

que sobre el nivel II y III del grupo control hay un progreso considerable, ya que aquí el niño emplea enunciados coordinados y subordinados. En comparación del pretest y el postest (grupo experimental) del nivel III se observa un porcentaje más bajo en el segundo, consideramos que ésto se debió a que algunos niños tuvieron un avance en su redacción, ubicándose ahora en el nivel siguiente.

El nivel IV muestra resultados más favorables, ya que el porcentaje obtenido en el postest fue del 68% en similitud al pretest del 36% (ver gráfica 3).

Respecto al grupo control, se percibe que en el nivel I no existe ningún porcentaje (por lo que no hay sujetos), en el postest en relación al pretest que tiene un 11%.

En el nivel II se denota que el porcentaje ha bajado del pretest al postest, ello significa que hay un menor número de niños en este nivel, lo que indica que han avanzado y están en el nivel posterior.

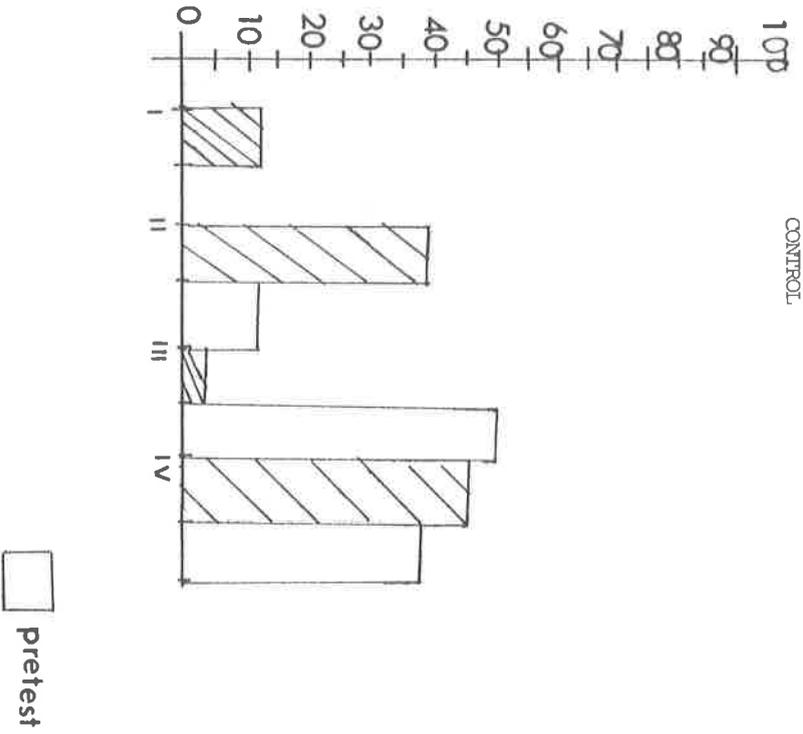
En el nivel III se expresa una diferencia notoria, dado que existe un porcentaje más alto en el postest, 50% y en el, pretest un 4%.

CUADRO 3

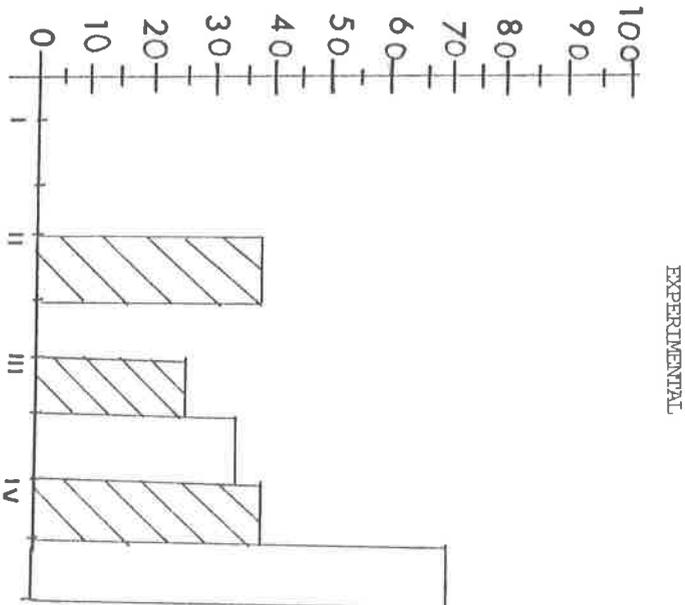
DISTRIBUCION DE PORCENTAJES POR NIVELES DE REDACCION OBTENIDOS POR EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL PRETEST Y EL POSTEST.

Niveles de redacción Grupos	I		II		III		IV	
	Pre test	Post test						
Control	11%	0	39%	11%	4%	50%	46%	39%
Experimental	0	0	39%	0	25%	32%	36%	68%

GRAFICA 3. PORCENTAJES POR CADA NIVEL DE REDACCION EN EL PRETEST Y EL- POSTEST. GRUPO CONTROL.



GRAFICA 4. PORCENTAJES POR CADA NIVEL DE REDACCION EN EL PRETEST Y EL- POSTEST. GRUPO EXPERIMENTAL.



El nivel IV muestra un porcentaje más bajo del posttest, 39%, en relación al pretest que fue el 46%, mostrando así una disminución entre el pretest y el posttest (ver gráfica 4).

Ante los resultados arrojados de ambos grupos, percibimos un avance del grupo experimental, ya que el porcentaje aumentó del pretest al posttest en el nivel IV, siendo éste el más favorable en las redacciones.

El grupo control bajó su porcentaje en este último nivel, no se hallaron avances.

Asimismo denotamos que no existen casos de niños que se hallen en los niveles I y II, ya que el grupo control aún percibe un 11% en el Nivel II.

Ante los resultados arrojados del pretest y el posttest de ambos grupos, indicamos que hay diferencias de resultados obtenidos, expresando entonces que las tareas propuestas ayudaron en alguna medida a la redacción.

Siendo asimismo que la hipótesis de la investigación no se rechaza: Las tareas de escritura de textos favorecen la producción de textos redactados por alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

3.4 Discusión

A continuación nos abocaremos a hacer el análisis cualitativo de los resultados obtenidos en el pretest y el postest de ambos grupos (control y experimental).

Los resultados obtenidos en el grupo experimental con la aplicación de la metodología propuesta fueron favorables, ya que en el postest no se hallaron casos de niños que aún se encontraran en el nivel I y II (los niveles más bajos de acuerdo con los criterios de evaluación).

En el nivel III hubo un incremento del 7%, asimismo en el nivel IV se percata un avance del 32%.

Respecto al grupo control, hubo un retroceso, aún hay niños que se encuentran en el nivel II (el 11%), el nivel sucesivo (III), muestra un avance del 45%; sin embargo, el último nivel (IV) denota un retroceso del 7%.

Ambos resultados obtenidos difieren, señalando entonces que la metodología propuesta pretendía guiar al niño como un sujeto activo, constructor de su conocimiento (la redacción fue un conocimiento que construyó el niño).

Para aprender a leer y escribir el niño debe adquirir ciertos factores de desarrollo (coordinación motriz gruesa y

fina, haber incrementado su lenguaje, etc), que le permitan adquirir otros.

Cuando se dio marcha a la investigación, el niño ya poseía ciertas estructuras cognoscitivas, que le dieron pie a ir apropiándose del nuevo conocimiento, las cuales fueron acomodándose a las estructuras que él ya poseía.

El desarrollo mental del niño es una sucesión de construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, para sobrepasarla luego, La construcción de los esquemas sensomotores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales interioriza esos esquemas de acción, reconstruyéndolos en ese nuevo plan, y los rebasa hasta construir el conjunto de las operaciones concretas (Piaget, 1969).

Los esquemas de acción se dieron a partir de que el niño creaba sus redacciones, fué así como adoptó las nuevas estructuras a las anteriores.

Al niño se le encomendaba hacer una redacción en base a una secuencia de dibujos (por ejemplo), donde el investigador no intervenía, diciendo al niño qué debía escribir o dictaba lo

que él consideraba correcto. El conocimiento fue abstraído de la acción (escribe y corrige).

La interacción que mantuvo el niño con sus compañeros para arreglar sus redacciones, contribuyó para que se diera la asimilación por parte del sujeto.

La propuesta pretendía mejorar la redacción en los niños, siendo ésta más coherente y fluida, donde el niño se expresara libremente sin la necesidad de solicitar la ayuda de un adulto. Consideramos que los resultados obtenidos indican la breve medida en que esto se logró.

Cabe mencionar que al poner al niño en contacto directo con los objetos (en este caso redactar, no hacer transcripciones de otros), le ayuda al niño a construir sus propias concepciones del lenguaje, hallando utilidad a dicha actividad.

CAPITULO 4: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Los resultados demuestran que la hipótesis planteada al inicio de la investigación se cumplió.

Los avances se lograron, aunque no en la medida que pretendíamos, esta investigación nos brinda la posibilidad de desarrollar algunas líneas de trabajo que ayudaron a mejorar en alguna medida la redacción en los niños. En este marco cognoscitivo se marca un aspecto importante, donde los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación, y es en este acto donde el niño da una interpretación al estímulo (al objeto) y en base a esta interpretación la conducta se hará comprensible.

Consideramos que cuanto más se le exige a un niño a escribir con las debidas reglas ortográficas, éste se detiene a pensar mientras escribe, para saber si determinada palabra va escrita con la letra adecuada.

Debe dejarse a los niños que escriban con la letra que ellos consideren que es, sin ponerlos en conflicto en este aspecto; cuando posteriormente haya concluido su texto y se remita a leerlo, hallará las faltas de ortografía, esto puede hacerlo con la ayuda de algún compañero, sin perder de vista la intervención del profesor. Para ello debe crearse un ambiente de confianza, sin que el niño sienta miedo de ser criticado

ante sus errores. Corroboramos a este respecto la idea de Longford (1989), donde nos indica el tiempo que pasan muchos niños pensando cómo se escribe una palabra.

El manejo de los signos de puntuación fue algo muy notorio, los niños no los utilizaron de manera correcta, predominando la conjunción "y", en sustitución de la coma. El lenguaje del niño sigue una lógica y ésta es el factor esencial del aprendizaje de la lógica del niño (Piaget, 1969).

Pretendimos en la propuesta de trabajo motivar al niño a escribir, sin detenerlo por el uso de reglas ortográficas o de signos de puntuación. Consideramos que el uso adecuado de esto se irá dando en forma paulatina, no estamos en contra del uso adecuado que se le debe dar, mas creemos que si el niño comienza a redactar, esto se irá dando en segundo plano.

Este tipo de tareas le hicieron ver al niño que el hecho de redactar, no lleva únicamente a hacer una copia o el dictado de un texto, debe de ser algo significativo. Las formas específicas de trabajo didáctico ebeb proporcionar las formas problemáticas de análisis de manera que sea posible la equilibración.

Consideramos que las tareas que proponemos en la investigación, pueden ser utilizadas en el trabajo diario de clase, sin ser exclusivamente para hacerse en casa.

De igual modo, si el trabajo del niño es considerado (por el hecho de leer sus textos en clase, darse cuenta de que su tarea es considerada), éste pone más ahínco en hacer las cosas de una mejor manera.

Consideramos que las tareas, sea cual fueren, deben de tener un sentido, no hacerse por el hecho de mantener ocupado al niño. Si se planea qué tipo de tareas dejar, éstas servirán en alguna medida para el aprendizaje del niño.

El tipo de actividades que se le asignen al niño deben de ir con su desarrollo cognoscitivo, de lo contrario se traeran generadores de fracaso.

En el caso de las redacciones, éstas deben considerarse como un aprendizaje paulatino, que requiere práctica.

Lo importante en las redacciones que elaboren los niños, es que los maestros valoren los avances de éstos, a pesar de que persistan ciertas fallas, ya que la elaboración de un texto implica coordinar y dominar una diversidad de elementos.

El hecho de corregir un escrito de un alumno, no es tarea sólo del profesor, los demás niños juegan un papel importante; ya que en el nivel de las operaciones concretas se constituyen nuevas relaciones interindividuales, de naturaleza cooperativa;

y los intercambios cognoscitivos son importantes, ya que los aspectos cognoscitivos y afectivos son indisociables.

El sujeto pasivo ante la construcción del conocimiento es sólo un receptor, todo conocimiento conlleva una actividad compleja de selección, asimilación y acomodación.

El proceso de la construcción de la redacción antecede a las estructuras que ya poseía el niño, la acomodación de las nuevas estructuras dieron paso a un conocimiento.

La escritura conviene presentarse al niño como un conocimiento atractivo que no es carente de significado, y la medida en cómo sea guiado el niño traerá consigo éxito o fracaso para la elaboración de escritos.

Sería aconsejable presentar la redacción como algo útil y con sentido, las tareas deben de ser presentadas en igual forma.

El niño debe ser estimulado para que realice redacciones, de diverso tipo, desde recados, hasta historias que lleven consigo hechos fantásticos.

En resumen, las tareas de redacción deben de dejar de verse como un acto de realizar transcripciones de textos que carecen de significado y no ayudan al alumno. Asimismo, las tareas

deben de planearse, dando preponderancia a la calidad de los escritos y no a la cantidad. Las tareas deben de ser variadas e interesantes.

Percibimos en la investigación, que los niños que mostraban facilidad para hablar ante los demás, no era igual que para escribir, aprobando así lo que indica Ferreiro (1982) sobre el aprendizaje de la lengua escrita, que no es igual al del habla; no escribimos como hablamos.

Reiteramos asimismo que la teoría piagetiana no es exclusiva de una ciencia, como en el caso de conocimientos lógico-matemáticos, sino que es un marco de referencia teórico sobre los procesos de adquisición del conocimiento.

Hacemos mención que la investigación le incumbe al psicólogo educativo, ya que su campo de acción despliega una gran gama de actividades que van desde el planteamiento de los procesos psicológicos involucrados en el fenómeno educativo, hasta la investigación de procedimientos a problemas concretos, en este caso la propuesta para mejorar la redacción en niños de segundo grado de educación primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aymerich, M. (1980). La Expresión, medio de desarrollo.
Barcelona: Colección Navidad.

Ballesteros, A. (1983). Organización de la Escuela Primaria. México: Patria.

Bandres, M; Jarquemada, G. (1981). La Influencia del entorno educativo. Madrid: Cincel.

Bennett, N. (1979). Estilos de Enseñanza de los alumnos.
Madrid: Morata.

Canut, D. M. (1952). "Las tareas escolares". Revista del Instituto Nacional de Pedagogía. México, 27-34.

Chiv, V. (1988). La Comprensión de la referencia en la lectura y la escritura. México: SEP OEA.

De Tapia, G. (1985). "Las tareas". 26 de noviembre de 1985,
p. 17. La Jornada.

Dijk, A. (1987). La Ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Equinoa, A. P. (1989). La lectura y la redacción universitarias. México: Textos Universitarios.

Ferreiro, E. Teberosky, A. (1982). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: S. XXI.

Ferreiro, E. (1990). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: S. XXI.

Flavell, J. (1979). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires: Paidós.

Formentin, I. (1972). Primeras redacciones para niños. España: De Vecchi.

Gómez Palacio y Cols. (1982). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP.

Gómez Palacio, M.P. (1987). Psicología Genética y educación. México: SEP OEA.

González, E. (1988). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México: SEP OEA.

González, U. (1976). "Las tareas escolares". Consejo Nacional Técnico de Educación. No. 17, 4a. época, 50-58.

Lenneberg, H:E: (1982). Fundamentos del desarrollo del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

Logan, L. (1980). Estrategias para una enseñanza creativa. España: Dikos-tau.

Longford, P. (1989). El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria. México: Paidós.

López M. (1984). La enseñanza de la lengua materna. Madrid: Playor.

Lyons, J. (1981). Introducción en la lingüística teórica. Barcelona: Teide.

Millán, A. (1973). Lengua hablada y lengua escrita. México: ANUIES.

Oleron, P. (1985) El niño y la adquisición del lenguaje. España: Moralta.

Piaget, J. Inhelder, B. (1969). Psicología del niño. Madrid: Moralta.

Richmond, P. (1970). Introducción a Piaget. España: Fundamentos.

Sánchez, B. (1972). Lenguaje Escrito. Buenos Aires: Kapelusz.

Sarramona, J. (1989). Como aplicar estrategias de enseñanza. México: SEAC. V. I.

Shockley, R. (1968). Las tareas para casa como medio de enseñanza. México: UTEHA.

A N E X O S

A N E X O 1

ENTREVISTA A LOS PROFESORES DE GRUPO.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada pregunta y conteste lo más sincero que pueda.

¿ Con qué frecuencia deja tarea ?

Diario () Cada tercer día () Sólo los viernes ()

Ocasionalmente () Nunca ()

¿ Qué tipo de tareas suele dejar ?

¿ A qué área se enfoca más para dejar tarea ?

En el área de Español, especifique qué tipo de tareas deja

¿ Cómo revisa las tareas ?

A N E X O 2

CUESTIONARIO A LOS PADRES DE FAMILIA.

Sr. Padre de familia:

Necesito de su colaboración para contestar el siguiente cuestionario, el propósito es saber cómo realiza su hijo(a) la tarea.

Los datos serán para mi tesis sobre las tareas de redacción.

La información que usted y su hijo(a) proporcionen será confidencial. Le pediré a su hijo(a) que realice algunas tareas, solicito su ayuda para que él haga esta tarea solo.

Estas tareas que haga su hijo(a) no tendrán validez para la escuela.

Agradezco su colaboración.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada pregunta y conteste lo más sincero que pueda.

¿ Tiene su hijo(a) un sitio en la casa, exclusivo para hacer la tarea ?

¿ Tiene algún horario para hacer la tarea ?

¿ Cuánto tiempo dedica su hijo(a) para hacer la tarea ?

¿ Usted le ayuda en su realización ? Sí () No ()

¿ Por qué ?

¿ Qué tipo de tareas son las que le deja la maestra ?

¿ En qué cree usted que pueda servirle a su hijo(a) hacer la tarea ?

Completar enunciados



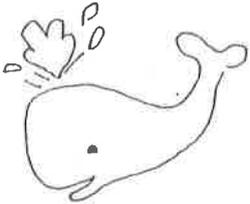
Escribe la palabra que deba de ir en la línea.
Sale humo de esa _____.
chimenea charola chistoso



Te regalo mi _____
guante aguja paraguas



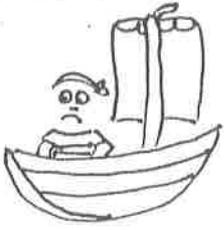
Me gusta el _____ de limón.
hielo helado helecho



La _____ vive en el mar
botella ballena galleta



Quiero ese _____
parque queso quiso



Escribe la palabra que corresponda en cada línea.

El _____ va en su barco.
pájaro caracol pirata



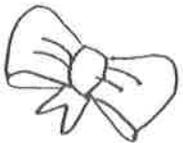
La _____ nos da miel.
abeja navaja jabón



Ese _____ es de la abuela.
sábado abanico banco



Mira un _____ .
famoso familia fantasma



Dame ese _____ rojo.
niño año moño

Completar enunciados.

Escribe en cada línea la palabra correcta.

El _____ me hace reír.
payasa papaya payaso

La _____ es dulce.
manzana manzano maceta

El _____ vive en el agua.
pesito pecesito pececita

El _____ es dulce.
manguera merengue guiso

El _____ come zanahorias
conejo cojín coneja

en cada línea la palabra que deba de ir.

Mi amiga toca la _____.

guinda guitarra guerra

Las _____ saben nadar.

tortilla tortuga tortuguitas

Todos esos _____ son míos.

juguetes juguete jaulas

El ratón come _____.

queso quiso quise

Me lavo los dientes

con mi _____.

centavo ceniza cepillo

Nombre: _____

Instrucción:

Los siguientes enunciados están en desorden, después de pensar un momento ordenalos y escribelos como deben de ir.

las Patricia A mirar le estrellas gusta

maestra tréboles Corté unos para mi

Gabriela el librero coloca en el libro

nadan agua bajo el Los buzos

Nombre: _____

Grupo: _____

Después de leer un enunciado, escribe el orden en como debiera ir

1.

Gregorio	del trabajo.	y Gustavo	regresan juntos
----------	--------------	-----------	-----------------

2.

de mi barrio	El agua	del río.	viene
--------------	---------	----------	-------

3.

de Conrado.	el enredo	aclaró	Enrique
-------------	-----------	--------	---------

4.

pero seguirá trabajando.	tiene	Rocío	catarro
--------------------------	-------	-------	---------

Nombre: _____

Apellido: _____

Un lado de cada dibujo, escribe un enunciado.









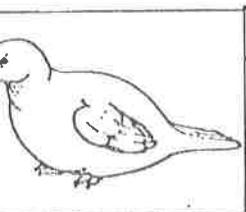


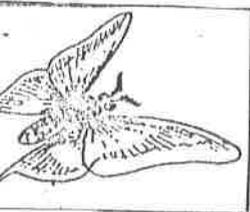




Nombre: _____

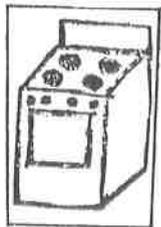
Describe un enunciado enseguida de cada dibujo.













Nombre: _____
Escribe dos enunciados con cada dibujo



1.- _____
2.- _____



1.- _____
2.- _____



1.- _____
2.- _____



1.- _____
2.- _____



1.- _____
2.- _____



1.- _____
2.- _____



1.- _____
2.- _____

A N E X O 1 2

La tarea no debes hacerla en forma de cuestionario.

Las preguntas que se te presenten son sólo una manera de ayudarte a redactar lo que se te pide.

Después de leer detenidamente las siguientes preguntas, comienza a redactar tu tarea, en una hoja blanca o rayada, tamaño carta.

Puedes responder a estas preguntas con una o más palabras. Usa las que creas convenientes.

T A R E A N o . 1

TEMA: La Calle.

¿ En qué calle vives ?

¿ Es una calle urbana, rural o de pueblo ?

¿ Cómo es ? (ancha, estrecha, larga, corta, asfaltada)

¿ Dónde comienza ? ¿ Dónde acaba ?

A los lados de la calle ¿ hay aceras, árboles, arbustos ?

¿ Hay casas, tiendas ?

¿ Cómo está por la mañana ? (silenciosa, agitada, desierta)

¿ Por qué ?

¿ Cómo está durante la tarde ?

Por la noche ¿ Está iluminada ?

Cuando caminas por la calle ¿ por dónde y cómo caminas ? Por la banqueta, por el centro de la calle, con prudencia, corriendo.

A N E X O 1 3

T A R E A No. 2

TEMA: El mercado.

¿ Has estado alguna vez en el mercado ? ¿Cuál ? ¿ Con quién ?

¿ Es un mercado semanal o permanente ?

¿ Cómo estaba ? (concurrido, vacío)

¿ Qué hacían los vendedores ? (Colocaban la mercancía en los puestos, convencían a la gente para que comprara, servían a los clientes).

¿ Qué puestos atrajeron su atención ? ¿ Por qué ?

¿ En cuáles te detuviste para comprar ?

Puedes responder a estas preguntas con una o más frases.

Recuerda que no es un cuestionario.

En base a las preguntas elabora tu texto.

A N E X O 1 4

T A R E A No. 3

TEMA: La Ciudad.

¿ En qué ciudad vives ?

¿ Es una ciudad que está cerca del mar, de la llanura, de la montaña o próxima a un lago ?

¿ Cómo es tu ciudad ? (populosa, agitada, industrial)

¿ Cómo es su clima ?

¿ En tu ciudad hay edificios públicos importantes ?

¿ Cuáles ? ¿ Cómo son las calles de tu ciudad ? (agitadas, - llenas de tráfico, ruidosas, tranquilas, concurridas, de - siertas)

¿ Hay avenidas con árboles o jardines ?

¿ Te gusta tu ciudad ? ¿ Por qué ?

Puedes responder a estas preguntas con una o más frases.

Recuerda que no es un cuestionario.

A N E X O 1 5

T A R E A No. 4

TEMA: La Primavera

Realiza la tarea en forma de texto, contesta a las preguntas con una o más frases.

No debes de contestar a las preguntas en forma de cuestionario.

¿ Cómo está el cielo ? (inestable, a veces azul, limpio, - a veces gris, tempestuoso)

¿ Cómo es el viento de primavera ? (a veces violento, im - petuoso, a veces suave, templado, agradable)

¿ Cómo están los árboles de las avenidas ? (cubiertos de - hojas, apenas les están saliendo las hojas)

¿ Cómo están los jardines ? (verdes, floridos, sin vege - tación, etc.)

¿ Qué insectos ves ? (mariposas, grillos, abejas, etc.)

¿ Qué otros animales ? (perros, gatos, pájaros, etc.)

A N E X O 1 6

T A R E A No. 5

TEMA: El perro.

¿ Cómo se llama tu perro o el perro que conoces ?

¿ De qué raza es ?

¿ Qué come ? ¿ Dónde duerme ?

¿ Qué hace de día ? ¿ Qué hace de noche ?

Si lo acaricias, ¿ Qué hace ? (mueve la cola alegremente, se acurruca, te muerde, etc.)

¿ Qué hace cuando lo tratas mal ? (gruñe, rechina losdientes, se pone a jugar, etc.)

¿ Cómo juegas con él ?

Recuerda que no debes de hacer tu texto en forma de -
cuestionario.

A N E X O 1 7

T A R E A No. 6

TEMA: Retrato de una persona.

Observa a una persona y descríbela.

¿ Quién es ?

¿ Cómo la ves ?

¿ Cómo se viste ?

¿ Cómo se comporta ?

¿ Qué características tiene ?

¿ Qué sentimientos te inspira esa persona ? (la aprecias,
te resulta antipática, son amigos) y ¿ por qué ?

A N E X O 1 8

T A R E A No. 7

TEMA: Los afectos

¿ Quiénes son las personas que más quieres ? (mamá, papá, hermano, amigo, primo, etc.)

¿ Qué momento del día pasas con ellos ? (en la escuela, en la casa, en el jardín, en el patio, etc.)

¿ Cómo lo pasas ?

¿ Cómo demuestras tu afecto por ellos ?

¿ Cómo demuestran su afecto hacia tí ?

A N E X O 1 9

T A R E A No. 8

TEMA: El trabajo.

Observa a un trabajador (campesino, obrero, empleado, técnico, maestro, policia, médico, modista, etc.)

¿ Dónde realiza su trabajo ? (en la fábrica, en el hospital, en la casa, en la calle, en la mina, en los medios de transporte).

¿ En qué consiste su trabajo ? construir, reparar, conducir, revisar, enseñar, coser, etc.)

¿ Utiliza instrumentos ? ¿ Cuáles ?

¿ Va vestido de una forma especial ? (lleva uniforme, una bata, algo especial).

A N E X O 2 0

T A R E A No. 9

TEMA: Juegos al aire libre.

¿ Dónde sueles ir a jugar ? (al parque, a la calle, al jardín).

¿ Con quién juegas ?

¿Cuál es tu juego preferido ? Descríbelo.

¿ Cómo te comportas en el juego ? ¿ Eres generoso, leal, aceptas las reglas del juego o eres agresivo, peleone - ro ?

¿ Cómo juegas durante el invierno ?

¿ Y en las otras estaciones juegas a lo mismo ?

A N E X O 2 1

T A R E A No. 10

TEMA: Juguetes y pasatiempos.

¿ Cuáles son tus juguetes ?

¿Cuál es tu juguete preferido ? ¿ Por qué ?

Describe lo que haces ¿ De qué está hecho ? ¿ De qué tamaño es ?

¿ Cómo funciona ?

¿ Cuando juegas con tu juguete preferido ?

¿ Quién te lo regaló ? ¿ En qué ocasión ?

¿Cuál es tu pasatiempo preferido ? (damas, ajedrez, -
cartas, palillos chinos, turista, etc.)

¿ En que momento del día te dedicas a jugar con tu pasa -
tiempo preferido ?

¿ Con quién juegas con tu pasatiempo ?

Describe lo que haces.

A N E X O 2 2

T A R E A No. 11

TEMA: Los espectáculos.

Un espectáculo es una función o diversión que se hace para mucha gente. Los espectáculos pueden ser: obras de teatro, obras musicales, circo, ballet, función de títeres, espectáculo sobre hielo, espectáculo de lucha libre, de boxeo, de football, etc.

Después de haber leído lo anterior, lee las preguntas y realiza tu texto.

¿ Qué tipo de espectáculo prefieres ?

¿ A qué espectáculo has asistido ?

¿ Dónde ? (describe el lugar)

¿ Con quién ? (compañeros, maestros, padres, amigos, etc)

¿ Qué personaje del espectáculo te gusto más ? ¿ por qué ?

¿ Qué escena te impresionó más ? ¿ por qué ?

¿Cuál te conmovió ? ¿ por qué ?

¿ cual te divirtió ?

A N E X O 2 3

T A R E A

CUENTO A PARTIR DE UNA IMAGEN.

OBJETIVO: Que el niño redacte un cuento a partir de una ilustración.

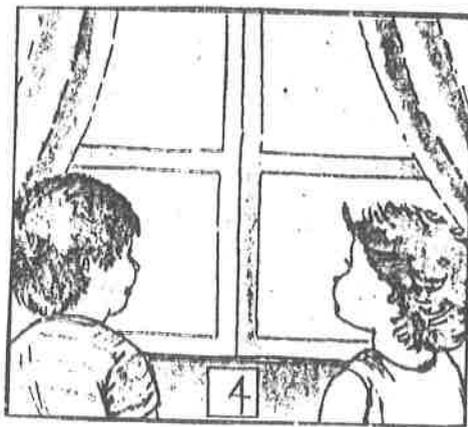
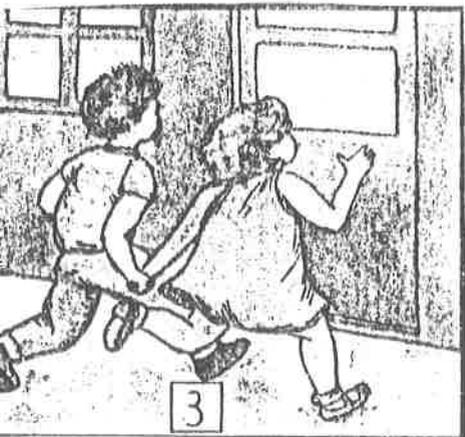
ACTIVIDADES: De una serie de recortes, el alumno elige a gusto propio uno de ellos, con el cual debe de elaborar un texto. La historia que realice debe de ir acorde con el recorte elegido.

- Al día siguiente de entregada la tarea, ésta era leída en clase.

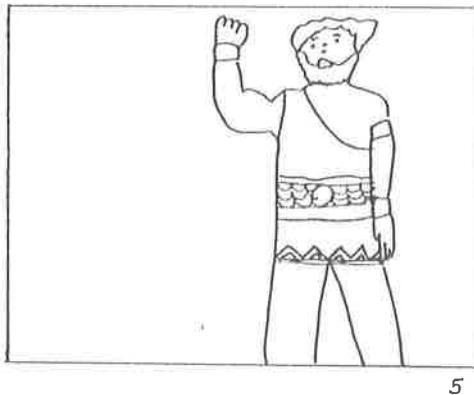
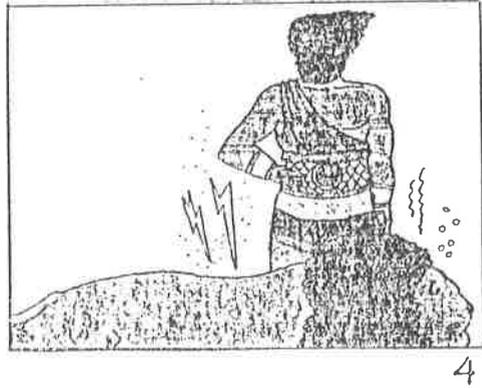
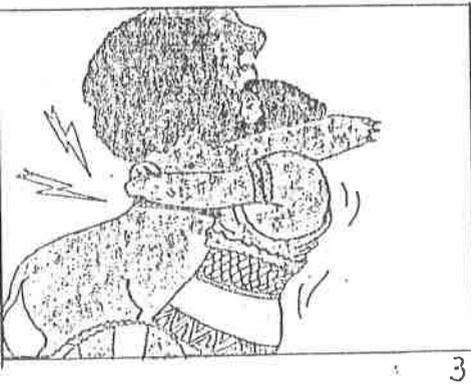
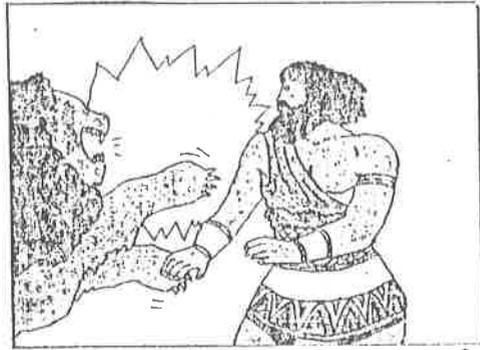
MATERIALES: Hojas blancas o cuadrículadas tamaño carta, donde elaboraba el niño la tarea.

- Recortes de revistas.

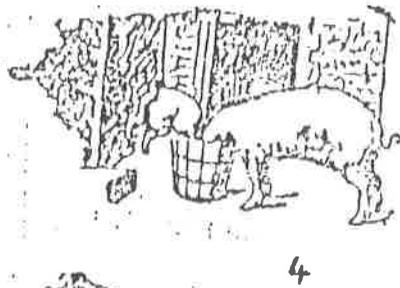
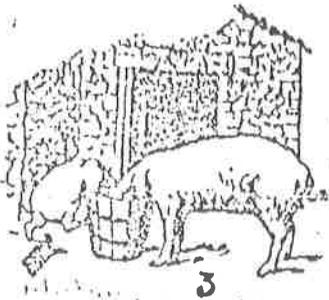
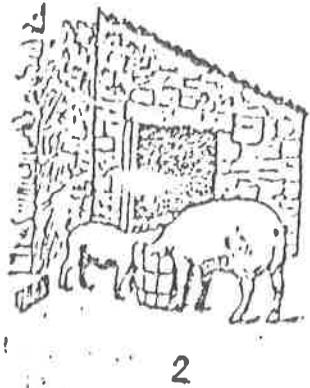
el orden de los dibujos y escribe una historia.
tribele su título.



do el orden de los dibujos, escribe una historia. Inventa cual crees tú
a el título.

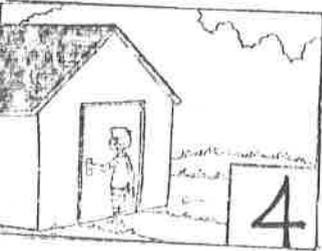
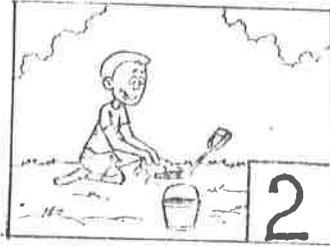
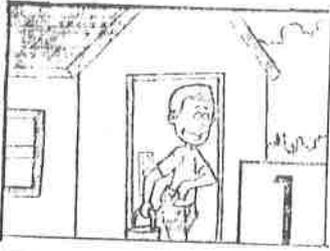


C U E N T O S I N P A L A B R A S

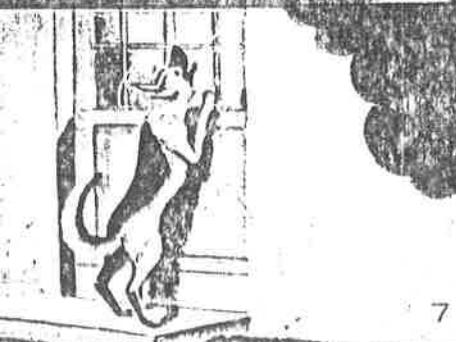
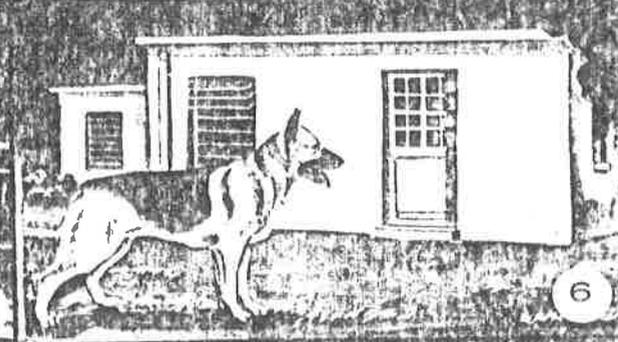
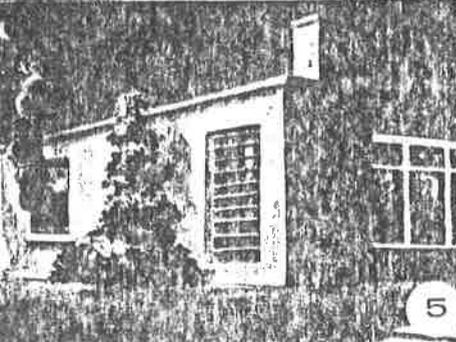
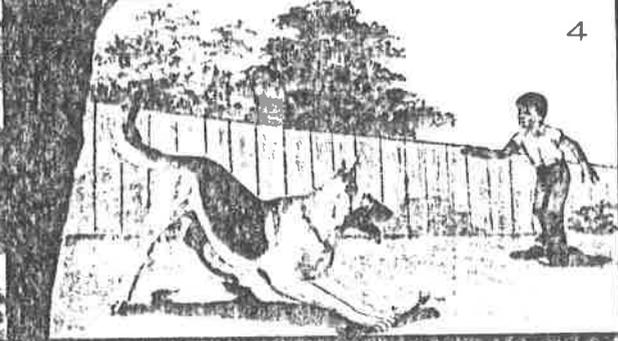


Nombre: _____ Grupo: _____

base a los siguientes dibujos, escribe una historia. Sigue la secuencia de los dibujos.



Para cada uno de los dibujos y escribe una historia.
Usa de usar todas las dibujos para tu historia.



T A R E A

Personajes alrededor de un cuento.

Objetivo: El niño redactará una historia con los personajes que se le proporcionen.

Actividades: - Serán leídos en voz alta los personajes que deberán de utilizar para escribir su historia, se mencionaban 30.

- De los personajes que se leían, el niño pasaba al frente del salón y elegía uno al azar, progresivamente se fueron tomando mas personajes para hacer su historia (los personajes eran; un pescador, una ballena, una sirena, etc.)

- De los personajes que le tocaban al niño, éste escribía una historia donde estos aparecieran.

- Al día siguiente se leía la tarea del niño ante sus compañeros.

Materiales: Hojas blancas o cuadriculadas para hacer su tarea el niño.

Una caja pequeña (donde se depositaban los nombres de los personajes a elegir).

Papeles pequeños donde se escribía el personaje a escoger

Cuento que se leyó en el POSTEBE

" Los tres silbatos "

- 1 -
Los tres silbatos

Como Tomasito tenía vacaciones en la escuela, le gustaba explorar lugares desconocidos para no aburrirse y para ver qué había de nuevo.

Un día se fue a una casa abandonada que seguramente había sido una casa muy grande y que por eso le decía: "la casa vieja".

Ya estaba medio caída, sin techos y sin ventanas, quedaban solamente algunas puertas.

En donde había sido la cocina, Tomasito encontró una puerterita chiquita que daba a un sótano.

Tomasito bajó al sótano y siguió por un pasillo largo, largo y oscuro. Caminó y caminó mucho rato hasta que por fin vio una lucecita y salió a un campo lleno de árboles y de flores.

Como Tomasito había cominado mucho estaba muy cansado. Se acostó debajo de un árbol y se quedó dormido. Cuando despertó estaba rodeado de ardillas y conejitos que lo miraban sin miedo.

Uno de los conejitos se acercó a Tomasito y le dijo:

- ¿Sabes en dónde estás?

Allí de donde tú vienes, los hombres son los que mandan.

Aquí donde estamos, los que mandan son los animales y por eso le llamamos el Reino de los Animales.

Ven con nosotros para que conozcas a nuestro rey.

Vieron venir a una jirafa y lo hicieron asías. La jirafa se paró y se autieron en ella.

Como la jirafa tiene patas tan grandes, en un momentito —

- Te llevaré primero a saludar a nuestra reina. Súbete en mi lomo y cógete de mi cuello.

Tomás sorprendió el vuelo sonriente en el pato que lo llevó hacia lo más alto de la montaña.

Allí vivía la Reina Águila. Estaba sentada en un nido de paja que le servía de trono.

El águila recibió a Tomás con mucho gusto y le contó la historia de las aves.

Le explicó que no todos los animales que vuelan son aves. Las aves tienen plumas y alas. Algunas vuelan muy alto y muy rápido. Y otras apenas saltan al correr como el avestruz.

El águila le pidió a Tomás que se sentara en su lomo para llevarlo por los aires a visitar los diferentes lugares en donde las aves hacen sus nidos.

Llegaron por fin al claro de un bosque. Allí el águila había juntado a los representantes de las aves.

Había gansos blancos y gansos color de rosa, jeros a pericos de todos colores, guacamayas, aves del paraíso y pavos reales.

Cada ave daba la vuelta abriendo sus alas.

Era un verdadero desfile de aves. Cada una quería lucir mejor sus plumas y presumir con sus colores.

Tomás pensó que las aves son los animales más bonitos y que además tienen muchas cualidades.

Algunas aves como los patos y los cisnes, además de volar muy bien nadan. Otras como las avestruces, corren tan rápido como un cerro.

- Y hay también, dijo el águila, muchos otros animales que —

los llevó al otro lado de los llanos. Había muchos animales allí.

Tomasito vio venir un gran león y le dio mucho miedo.

- No tengas miedo, le dijo el conejito. Aquí todos los animales son buenos.

Te vamos a presentar a nuestro rey el león, para que te dé permiso de visitar nuestro reino.

El rey saludó muy amablemente a Tomasito y le dijo:

- Hace muchos años que no nos visita ningún ser humano. Te voy a permitir que visites nuestro reino y para eso te doy tres silbatos. Con este silbato llamarás a un animal que —

vuela, para que te lleve por los cielos a donde quieras. Con este otro silbato llamarás a un animal que corre por —

los montes, por los llanos o por los bosques.

Y con este silbato llamarás a un animal que nada, ya sea en el mar o en los ríos.

Así, Tomasito aprendió que hay tres clases de animales: — los que vuelan, los que corren o caminan y los que nadan.

Pero pasó que hay algunos como las víboras, que se arrastran y que también nadan. Se sintió confundido y decidió —

que mejor pensaría en eso otro día para no resolverlos.

Tomasito decidió ir a visitar primero a los animales que — vuelan.

Sacó su silbato y apareció un pato grandísimo, con plumas de colores.

- Llévame a conocer el Reino de las Aves, le pidió Tomasito.

El pato le respondió:

vuelan, pero que no son aves, como las mariposas o las moscas.

- O también los murciélagos que no tienen plumas, dijo Tomasito.

El águila se quedó muy sorprendida de todo lo que había preguntado.

Antes de despedirse de las aves, Tomás recibió un collar hecho de plumas de muchos colores y prometió a las aves que pronto regresaría a visitarlas.

Sacó su silbato para llamar al pato blanco que lo llevó de regreso hasta la entrada del túnel.

Tomás se fue caminando por el túnel hasta que volvió a salir a la mañana.

Por la noche, Tomás contó a su familia lo que había hecho durante el día.

Hadir le creyó lo de los silbatos.

Pero se quedaron muy sorprendidos cuando les explicó todo lo que había sobre las aves y cuando les enseñó su collar de plumas.

Tomás estaba muy contento y antes de irse a dormir, con mucho cuidado guardó su collar de plumas en una cajita.

... Y colorido colorado, este cuento ha terminado.

María Beatriz Villarreal 2.