

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA
UNAD

ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ECEDU

MOTIVACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS DEL GRADO 501
DE UN COLEGIO UBICADO EN SOACHA CUNDINAMARCA

Daliz Yaneth Gamboa Muñoz
Cód. 52.153260

Asesora Paola Andrea Téllez Bastidas

Bogotá, D.C., 9 de mayo de 2014

Resumen Analítico Escrito

Esta investigación se realiza con base en las diferentes teorías del aprendizaje, la motivación y los métodos utilizados para la producción textual en la etapa escolar.

Surge de la problemática evidenciada en el aula de clases del grado 501 de un colegio ubicado en Soacha Cundinamarca.

Para desarrollar estrategias de motivación en la producción textual, se desarrollaron técnicas de observación propias de la investigación cualitativa a través de los diarios de clases.

Luego de la realización de estos diarios de clases y gracias a la observación de vivencias en el aula, constatamos que el aprendizaje significativo resulta ser una muy buena herramienta para que el alumno desarrolle competencias tanto lectoras, como de escritura, así se confirma una de las teorías plasmadas en el marco teórico.

Por lo anterior, y soportados en los antecedentes teóricos se desarrolla una propuesta motivacional para el avance de escritos en los alumnos del grado señalado.

Tabla de Contenido

Introducción.....	5
Justificación.....	6
Definición del Problema.....	8
Objetivos.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Marco Teórico.....	10
Aprendizaje.....	10
Enfoque Conductista (el aprendizaje como adquisición de respuestas).....	11
Enfoque Cognitivo.....	13
El Aprendizaje como Adquisición de Conocimiento.....	15
El Aprendizaje como Construcción de Significado.....	17
Modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin.....	19
Memoria Semántica y Memoria Episódica.....	21
Teorías Motivacionales.....	23
Teoría de la Jerarquía de Necesidades de Maslow.....	23
Teoría del Factor dual de Herzberg	24
Teoría de McClelland	24
Teoría X y Teoría Y de McGregor.....	25
Teoría de las Expectativas.....	25
Teoría ERC de Alderfer.....	26
Teoría de Fijación de metas de Locke.....	26
Teoría de la Equidad de Stancey Adams.....	27

Aspectos Metodológicos.....	32
Método de Investigación Acción.....	32
Población, muestra y características de los participantes..	34
Conclusiones.....	43
Bibliografía.....	46
Anexo 2.....	54
Anexo 3.....	57
Anexo 4.....	59
Anexo 5.....	61
Anexo 6.....	64

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. Las Tres Metáforas del Aprendizaje.....	10
Figura 1. Modelo de Reproducción de Conductas Modelada de Bandura	13
Figura 2. Modelo de Procesamiento de la Información	16
Figura 3. Modelo de Multialmacén de Memoria.....	20
Figura 4. Relación Porcentaje de Alumnos según Sexo.....	35

Introducción

Día a día la cotidianidad demanda que tengamos la habilidad de plasmar lo que pensamos y lo que sentimos a través de la escritura, de ahí la importancia que en la etapa escolar se desarrolle la competencia de escribir, pero en varias oportunidades se presenta desinterés a la hora de realizar un escrito.

La presente investigación, se desarrolla en un Colegio ubicado en Soacha Cundinamarca, el cual tiene como misión formar estudiantes que se conviertan en líderes positivos, emprendedores de proyectos y actividades que vayan en pro de la comunidad. (Colegio, ubicado en Soacha Cundinamarca)

Teniendo en cuenta la sugerencia del profesor del área de español de los grados quinto de primaria, con respecto al bajo rendimiento académico en su área y la desmotivación en la producción textual de los niños, y luego de ser verificado a través de diarios de campo, surge la idea de crear estrategias para generar en los niños motivación a la hora de realizar un escrito.

Este material será donado al Colegio, para ser aplicado en los alumnos que lo requieran.

Justificación

Teniendo en cuenta la importancia de la etapa escolar en el desarrollo cognitivo, "Las personas que crecen en una ciudad alfabetizada necesitan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizonte más allá del Hogar. Las funciones de esta lengua escrita derivan de estos cambios sociales y personales. La lengua escrita amplía la memoria y la comunicación." (Álvarez y Ramírez, 2005, P.1).

Para hablar de motivación en el aula de clases debemos tener en cuenta cual es el origen de la misma en el alumno, debemos verificar si surge del entusiasmo por adquirir conocimiento.

La motivación para aprender hace referencia a una disposición continuada para valorar el aprendizaje como una actividad satisfactoria y merecedora de esfuerzo; de esfuerzo para conocer y dominar las situaciones de aprendizaje. Este rasgo es más característico de los alumnos que se encuentra en aprendizaje intrínsecamente valioso (que se divierten incrementando sus conocimientos, procesos o dominios de destrezas). (Bueno, Beltrán, 1995, p.243)

Para el desarrollo de la producción textual, se debe tener en cuenta de donde proviene la motivación del alumno, si esta es intrínseca, juega un papel muy importante debido a que parte del deseo o ganas que este posee para el desarrollo de una actividad. Por otra parte si la motivación es extrínseca, esta nos lleva a la creación de estrategias, para así cautivar al estudiante en el ejercicio.

Así las cosas, estas destrezas son las que nos atañen en este proyecto, de buscar, indagar, investigar y dejar una

propuesta que resulte atractiva a la hora de realizar un escrito y así con su implementación, generar ambientes propicios para incentivar al estudiante a redactar.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta que los estudiantes del grado 501 del colegio en mención, presentan falencia a la hora de realizar textos, este proyecto está enfocado, en la creación de herramientas para la motivación del aprendizaje en la producción textual, de esta manera se pone de manifiesto la pertinencia de la Especialización en Educación, cultura y política, que consiste en innovar y ofrecer servicios educativos para optimizar los recursos en diferentes escenarios, en este caso un aula de clase donde se evidencia desmotivación a la hora de escribir.

Definición del Problema

Para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción textual en el contexto escolar, es necesario aplicar diferentes herramientas pedagógicas que permitan motivar al estudiante.

Es usual encontrarse con situaciones en las que los estudiantes tengan apatía y reflejen rechazo o descontento en el momento de realizar actividades como resúmenes, cuentos entre otros. Por un lado, existen estudiantes que sustentan el hecho de encontrarse desanimados con respecto a realizar actividades de producción textual, debido a que en los momentos en los que realizaron actividades de este tipo se encontraron con críticas las cuales consideraron algo destructivas, con la realización de correcciones que en vez de ser favorables para el trabajo, fueron negativos para la motivación del estudiante a seguir reelaborando dichos textos o inclusive, estudiantes más grandes en ocasiones sienten que los profesores los privan de la libertad de escribir lo que ellos desean o lo que ellos opinan.

Conociendo la gran importancia y la trascendencia que tiene el desarrollo de la producción textual tanto en niños como en adultos y encontrando esta falencia en los alumnos del grado 501, el presente proyecto es un trabajo de investigación, en el que se intenta dar solución a un grave problema que ya existe en la población escolar de nivel primaria, en este caso específicamente en los alumnos grado (501) Colegio en mención. Línea de investigación de la ECEDU en la que se inscribe el proyecto: argumentación, pedagogía y aprendizaje.

Consecuente con lo expresado, se indagará sobre ¿Qué estrategias permiten mejorar la motivación en la producción textual en los niños del curso 501 del Colegio objeto de estudio?

Objetivos

Objetivo General

Presentar una propuesta didáctica basada en actividades alternativas a fin de motivar la práctica de la producción textual en alumnos de grado 501 del colegio en mención.

Objetivos Específicos

- Identificar los diferentes ejercicios y trabajos utilizados para el desarrollo de actividades en donde involucren la competencia de producción textual en alumnos de grado 501 del colegio objeto de estudio.
- Establecer cuáles son las principales falencias respecto a la producción textual.
- Abordar los criterios esenciales que hacen referencia a los métodos de enseñanza producción textual, con el fin de que sean aplicables al desarrollo de la propuesta.

Marco Teórico

Cuando hablamos de aprendizaje debemos tener en cuenta varios aspectos, uno de ellos son las características del individuo que estará involucrado en él. Así las cosas esta investigación, se enfocará en varios aspectos, para poder diseñar estrategias que puedan ser dirigidas a los estudiantes que así lo requieran.

En psicología de la educación existen varias clasificaciones de los modelos de aprendizaje, dentro de los que se pueden considerar los siguientes:

Tabla 1. Las tres metáforas del aprendizaje

Aprendizaje	Enseñanza	Foco instruccional	Resultados
Adquisición de respuestas	Suministro de feedback	Centrado en el currículo (Conductas correctas)	Cuantitativos (Fuerza de las asociaciones)
Adquisición de conocimiento	Transmisión de información	Centrado en el currículo (Información apropiada)	Cuantitativos (Cantidad de información)
Construcción de significado	Orientación del procesamiento cognitivo	Centrado en el estudiante (Procesamiento significativo)	Cualitativos (Estructura del conocimiento)

Fuente: Adaptado por Mayer 1992

Mayer (1992) señala tres formas de aprendizaje: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como construcción de significado.

Las falencias de las primeras formas dieron lugar a nuevas formas y así se han ido creando posteriores que no terminan aún. A continuación se describirá el contenido de cada forma y la importancia que tiene cada una de ellas a la hora de comprender la naturaleza del aprendizaje escolar (ver tabla 1).

Enfoque Conductista (el aprendizaje como adquisición de respuestas)

Este aprendizaje se rige por la adquisición de respuesta, el cual está vinculado con teoría conductista con una línea científica de corte asociacionista o empirista, según la cual aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial, así las impresiones sensoriales definen la base de todo conocimiento.

Según (Beltrán, 2002) bajo este supuesto, el papel destacado dentro del proceso de aprendizaje lo desempeñan los procedimientos instruccionales, que afectan directamente a la ejecución del estudiante a quien se le reserva el poco lúcido papel de recipiente, en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional. En este sentido, lo más importante, es presentar a todos los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción, descuidando la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información.

Por lo anterior, si lo que aprende él estudiante son un cúmulo de respuestas, derivadas de una instrucción, el alumno asumirá una actitud pasiva frente al aprendizaje, de esta forma no habrá cabida para la iniciativa y mucho menos para la motivación, ya que no sentirá la necesidad de crear expectativas y movilizar recursos.

Así las cosas, como lo afirma (Beltrán, 2002), podríamos representar esta concepción del aprendizaje por un diagrama en el que habría solamente dos grandes instancias: la presentación del material "input" y la ejecución "output", dejando a un lado un conjunto de procesos mentales que para muchos especialistas, son considerados el centro del aprendizaje.

En resumen, el estudiante está categorizado por la experiencia, siendo un ser pasivo cuyas respuestas correctas son instintivamente reforzadas y cuyas respuestas incorrectas se ven instintivamente debilitadas, un ser cuya misión es albergar y admitir. Por otra parte, el profesor es, se convierte en un surtidor de "feedback" cuyo papel esencial es organizar y formar la conducta del estudiante intercambiando refuerzos y castigos.

De esta manera y teniendo en cuenta el proyecto que nos involucra este tipo de aprendizaje, evidentemente, no deja mucho lugar para mejorar la efectividad del proceso académico del estudiante, ya que, según esta posición, los mecanismos del aprendizaje son innatos y no están sujetos al control consciente del propio sujeto. Tampoco tiene mucho sentido enseñar a los alumnos a ser estudiantes más efectivos ni tampoco hablar de estrategias de aprendizaje. Muchos profesores siguen actuando en sus clases de acuerdo con la metáfora de adquisición de respuestas. (Beltrán 2002).

Enfoque Cognitivo

González (citado por Bandura 1987), postuló un modelo cognitivo donde plasma la reproducción de las conductas modeladas. Según Bandura este proceso involucra cuatro subprocessos como se observa en la figura 1.

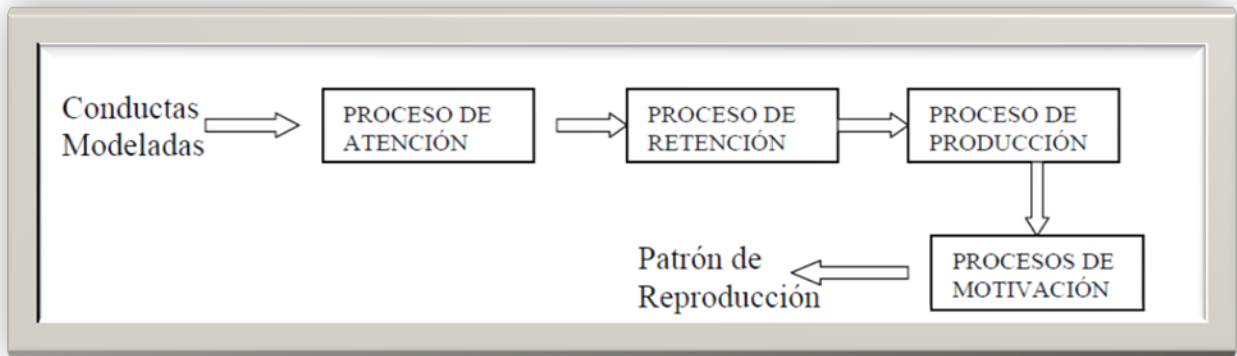


Figura 1. Modelo de reproducción de conductas modeladas de Bandura Nota: Tomada del Fuente: *Módulo de Aprendizaje. UNAD. 2005*

- 1) Procesos de atención: se refiere al momento en que el observador atiende los aspectos adecuados de la conducta del modelo.
- 2) Procesos de retención: consiste en la codificación simbólica y la organización cognitiva de los sucesos observados, así como de su práctica encubierta.
- 3) Procesos de producción: radica en la reproducción de la práctica del modelo y su retroalimentación.
- 4) Procesos de motivación: Son los estímulos exteriores, los incentivos vicarios y el auto-incentivo para elaborar la reproducción.

"Por lo que se refiere al aprendizaje escolar, la orientación conductista resulta evidentemente insatisfactoria porque, además de no dar cuenta de lo que ocurre en la cabeza del estudiante mientras aprende, no permite apenas intervenir educativamente en el proceso del aprendizaje, como no sea en la programación de materiales y refuerzos."(Beltrán, 2002, p.8)

Por otra parte existen algunos supuestos fundamentales que sustentan este paradigma:

- 1) En el modelo cognoscitivo hay una perspectiva más activa del individuo. El alumno no es un ser pasivo, cosa que no sucede en él conductismo su determinismo no es totalmente ambiental, sino que considera que el sujeto también es origen de la acción.
- 2) El modelo cognoscitivo considera que la mente humana interactúa independientemente del resto de las funciones fisiológicas del hombre y gobierna diferentes posturas de la conducta observable.
- 3) La teoría representacionalista, sugiere que la mente hace copia de nuestras experiencias las cuales guardamos dentro de nosotros, y denomina almacenamiento.
- 4) Su objeto de estudio es la comprensión del funcionamiento del aparato mental.
- 5) Considera como único dato objetivo de la investigación científica a la conducta observable, y por lo tanto, esta es un medio para acceder a la comprensión de los procesos mentales.
- 6) El uso de constructos dudosos para explicar el funcionamiento del aparato mental.

- 7) Se apoya en el desarrollo de modelos computarizados de procesamiento de información para simular el funcionamiento.

El Aprendizaje como Adquisición de Conocimiento

Este modelo refiere al procesamiento de información, relacionando

“La mente humana como un sistema que tiene entrada de información, correspondiente a nuestros sistemas sensoriales; un filtro que selecciona la información el cual se denomina la atención, un sistema de retención de unidades de información por lapsos muy cortos, llamada memoria a corto plazo, aquí se codifica la información y esta queda almacenada en la memoria a largo plazo, que es permanente, unas operaciones de recuperación de información de la memoria a largo plazo, unos sistemas de producción y expresión, para finalmente producir una salida de información o conducta”.(González,2005,P.61)

Podemos mostrarlo en la siguiente figura:

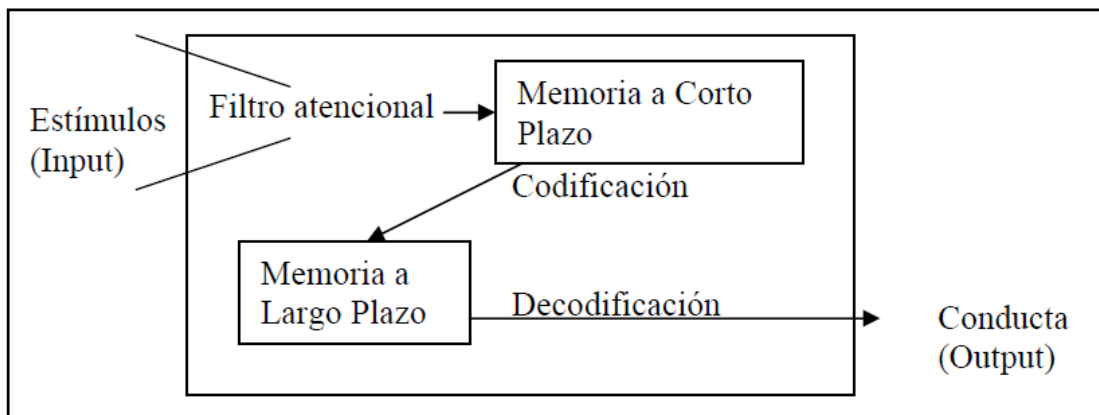


Figura 2 Modelo de Procesamiento de la información Nota

Fuente: Módulo Aprendizaje. UNAD 2005

Se le denomina sistema de procesamiento de información al proceso mediante el cual se involucran diferentes etapas donde los eventos físicos son transformados por diferentes operaciones, por ejemplo, en la codificación, los estímulos sensoriales son

transformados en representaciones mentales para ser almacenados en la memoria a largo plazo, pero luego se debe llevar a cabo una tarea de recuperación de la información guardada y su retraducción para convertirla en producción y conducta externa. (Pozo I.J., Gómez Crespo M.A., 2006,P. 84)

Teniendo en cuenta la anterior interpretación, el estudiante es más cognitivo, adquiere conocimientos, información, y el profesor llega a ser un transmisor de conocimientos. Así las cosas este método resulta efectivo en el aprendizaje significativo.

El foco de la instrucción es la información, de esta manera Pozo I.J., Gómez Crespo M.A. afirman

El profesor lo que se pregunta es ¿qué puedo hacer para que la información especificada en el currículo esté en la memoria de este alumno?"

A esta posición se le ha puesto la etiqueta de "centrada en el currículo", ya que el núcleo temático se divide en temas, cada tema en lecciones y cada lección en hechos, principios y fórmulas específicas. (2006, P 8)

Por otra parte Beltrán 2002 afirma:

"En este sistema el estudiante debe avanzar paso a paso para dominar cada una de las partes por separado hasta cubrir el total del contenido curricular. El papel del profesor es enseñar y transmitir la información del currículo. La evaluación se centra en valorar la cantidad de conocimiento y de información adquirida.

Se trata de un enfoque cognitivo todavía cuantitativo (cuánto ha aprendido el estudiante). Por otra parte, si bien el estudiante llega a ser más activo, todavía

no tiene control sobre el proceso del aprendizaje. Si se vence el conductismo esto permitirá al estudiante comprometerse en procesos cognitivos durante el curso del aprendizaje, pero sin aparecer aún el control consciente de esos procesos. Es así como a través de la evolución educativa se busca más un estudiante que cambia de pasivo a activo, pero la revolución cognitiva es demasiado lenta para atacar en tan poco tiempo los problemas del aprendizaje cognitivo y del "transfer". Aquí la clave es aprender conocimientos.

El Aprendizaje como Construcción de Significado

Ausubel, que en 1968 presenta su "Psicología Educativa", es esta consiste en concebir el aprendizaje como la modificación de estructuras cognoscitivas preexistentes y plantea el aprendizaje significativo en el aula.

"Inicialmente Ausubel destacó la importancia del aprendizaje por recepción, al que llamó "enfoque expositivo".

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel(1968) confronta al aprendizaje memorístico, afirma "que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se quiere aprender se relaciona de forma sustantiva y no parcial con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos notables y previos de su estructura cognitiva". Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. El aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende. El aprendizaje memorístico no da cabida a la novedad e innovación."

Teniendo en cuenta la anterior reflexión, se pone de manifiesto que este tipo de conocimiento no es el más apropiado para direccionar la producción textual.

Como el saber adquirido de memoria está al servicio de un propósito inmediato, suele olvidarse una vez que éste se ha cumplido.

Es así como el estudiante del siglo XXI, desempeña un papel más activo en su aprendizaje, este conoce sus procesos cognitivos. Por esta razón cabe destacar que el alumno debe también contar con motivación intrínseca. Por otra parte el profesor en lugar de suministrar información y conocimientos, debe participar en el proceso constructor de conocimiento junto con el alumno. De allí la tarea de motivar extrínsecamente al alumno para la producción textual, consiguiendo así que alumno busque ser autónomo, autorregulado y que este sea autor de su propio aprendizaje.

Como dice Dewey:

En este tipo de instrucción el niño es el punto de partida, el centro y el final. En la instrucción centrada en el niño, la evaluación del aprendizaje es cualitativa, y en lugar de preguntar cuántas respuestas o conocimientos se han adquirido, hay que preguntar sobre la estructura y la calidad del conocimiento, y sobre los procesos que el estudiante utiliza para dar respuestas.

El estudiante moderno es el constructor de su aprendizaje, aunque este proceso aún no se ha consolidado por completo, pero según (Beltrán 1993), lo primordial en este último apartado desde el punto de vista del estudiante, es aprender a aprender.

De esta manera, se evidencia que los procesos centrales del aprendizaje son los procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo, pues el aprendizaje no es una copia o registro mecánico del material, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento. (P.101)

Elementos del Aprendizaje

Dentro del aprendizaje los elementos temáticos siguientes: procesador, contenidos, procesos, estrategias, técnicas y estilo de aprendizaje.

El procesador

Es un modelo de procesamiento que dibuja un sistema que trata la información de forma secuencial, a través de tres grandes mecanismos denominados: el registro sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. (Beltrán 2002)

La psicología cognitiva ha encontrado el problema del recuerdo, porque existen varias diferencias sobre los tipos de memorias existentes y la información que acumula; algunas de las propuestas que se han presentado son:

Modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin.

Una de las soluciones es llamada el enfoque multialmacén, de entre los cuales uno de los más conocidos es la propuesta de Richard Atkinson y Richard Shiffrin, el cual distingue tres estructuras: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, además de unos mecanismo de control como la atención, codificación, repaso, control voluntario, decisión, organización, agrupamiento de la información, etc. Podemos ver un esquema del Modelo en la figura 3. (González, 2005, P.64)

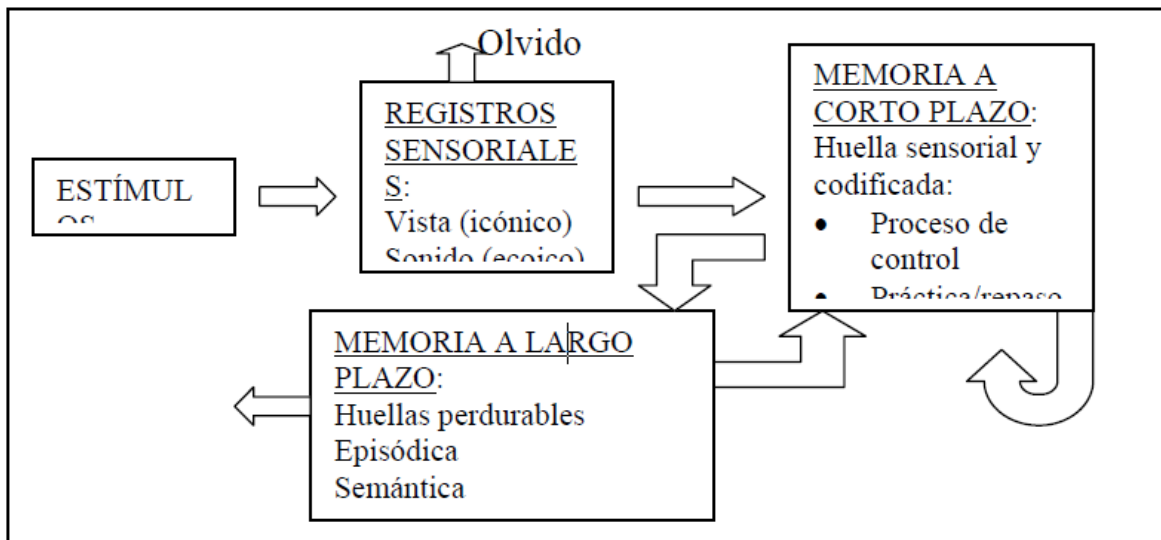


Figura 3. Modelo multialmacén de memoria de Atkinson y Shiffrin

El registro sensorial es el encargado a través de los sentidos - (vista, oído, tacto) de recoger la información y la mantiene sólo breves décimas de segundo a fin de que actúen sobre ella los mecanismos de extracción de rasgos o de reconocimiento de patrones. (González M, Flechas. 2013)

“La información que no interesa, y no es atendida, desaparece, dejando libre el almacén sensorial para recoger nuevos "inputs" informativos, mientras el registro sensorial tiene limitaciones respecto a la permanencia temporal de los contenidos es, en cambio, ilimitado en la cantidad de material informativo que puede recoger” (Beltrán, 2002,P.221), por su rapidez este tipo de memoria no resulta útil para resolver problemas y debemos recurrir a otro tipo de almacenamiento denominado memoria a corto plazo, (MCP).

La memoria a corto plazo también llamada memoria de trabajo, es el tipo de memoria que utilizamos para retener dígitos, palabras, nombres u otros ítems durante un breve periodo. Baddely la describió con acierto como “cuaderno de notas de la memoria”. (Kolb, 2006, P, 475)

Vila, Pérez & López citado por (Bower,1975) refiere que entre las muchas funciones que puede desempeñar la memoria de trabajo, éstas parecen ser las más relevantes: a) suministra el contexto para la percepción; b) ayuda al recuerdo; e) ofrece una explicación de los sucesos inmediatamente anteriores; d) observa las decisiones tomadas y e) inicia los planes para una tarea específica en un contexto concreto.

Para Tulving (1972),

"La memoria diferida o memoria a largo plazo almacena el conocimiento en forma verbal y visual, cada uno independiente aunque se encuentren de manera interconectada. Corresponde a todo lo que sabemos o lo que hemos aprendido. Por otra parte Calfeé (1977), este nivel de memoria a largo plazo depende de la frecuencia y la contigüidad. Una parte de esta memoria contiene diferentes tipos de asociaciones básicas entre estímulos y reacciones aprendidas. Los vínculos entre los estímulos condicionados y las reacciones condicionadas, y entre claves y comportamientos operantes se almacenan en la parte de la memoria a largo plazo. Las estructuras asociativas de la memoria a largo plazo son redes proporcionales o conjuntos interconectados que contienen modos y unidades".

Memoria Semántica y Memoria Episódica

Endel Tulving propuso: el conocimiento almacenado en la MLP no es todo igual y lo distinguió en dos tipos: episódico y semántico. La memoria episódica se refiere al recuerdo de experiencias específicas en nuestra vida, mientras la memoria semántica es el conocimiento general y organizado

que poseemos del lenguaje y del mundo. Así las cosas este tipo de memoria es utilizada en la producción textual.

Flechas citado por (Puente 1989), ambos tipos de memoria se distinguen en los siguientes cinco aspectos:

a) La naturaleza de la información almacenada, la memoria episódica almacena información de eventos ocurridos en el pasado, mientras que la semántica almacena información verbal sobre el mundo.

b) En cuanto a los referentes, la memoria episódica almacena y organiza los eventos en pautas espaciotemporales, mientras que la información de la memoria semántica no está limitada por estas dimensiones.

c) La información episódica es perceptual y es más susceptible de recuperarse por claves contextuales, mientras que la memoria semántica es más independiente de las claves contextuales para su recuperación.

d) El aprendizaje episódico se caracteriza por una alta interferencia entre tópicos relacionadas y una baja transferencia entre tópicos relacionados; lo contrario ocurre con la memoria semántica.

e) Existe evidencia de que la memoria episódica es dependiente de la memoria semántica; mientras que la memoria semántica es independiente de la episódica en cuanto a los procesos de codificación, almacenamiento y mantenimiento de la información.

En principio, se supone que todos los sujetos tienen los mismos mecanismos característicos del sistema, pero existen diferencias, tanto en la capacidad de los diversos puntos del sistema, como en la manera de utilizarlos. Por otra parte, cada elemento del sistema tiene sus limitaciones, como hemos señalado anteriormente, y éstas pueden ser superadas por adecuados mecanismos de control (procesos,

estrategias, etcétera). Beltrán, 2002. p.9

Teniendo en cuenta los elementos que intervienen en el aprendizaje, resulta importante destacar modelos de producción textual soportados en investigaciones tanto teóricas como empíricas, no sin antes describir la categoría de las teorías motivacionales a la hora de escribir.

Teorías Motivacionales

A continuación enunciaremos las 8 teorías más relevantes sobre la motivación, esto con el fin de tenerlas en cuenta para el desarrollo de las estrategias que se diseñaran a los alumnos del grado 501 del Colegio objeto de estudio.

Teoría de la Jerarquía de Necesidades de Maslow

Este autor identificó:

Cinco niveles distintos de necesidades, dispuestos en una estructura piramidal, en las que las necesidades básicas se encuentran debajo, y las superiores o racionales arriba. (Fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización). Para Maslow, estas categorías de relaciones se sitúan de forma jerárquica, de tal modo que una de las necesidades sólo se activa después que el nivel superior está satisfecho. Únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, entran gradualmente las necesidades superiores, y con esto la motivación para poder satisfacerlas. (Maslow 1954)

Teoría del Factor dual de Herzberg

Meneses citado por (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967), afirma que sus investigaciones se centran en el ámbito laboral. A través de encuestas observo que cuando las personas interrogadas se sentían bien en su trabajo, tendían a atribuir esta situación a ellos mismos, mencionando características o factores intrínsecos como: los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad, los ascensos, etc. En cambio cuando se encontraban insatisfechos tendían a citar factores externos como las condiciones de trabajo, la política de la organización, las relaciones personales, etc. De este modo, comprobó que los factores que motivan al estar presentes, no son los mismos que los que desmotivan, por eso divide los factores en:

- Factores Higiénicos: Son factores externos a la tarea. Su satisfacción elimina la insatisfacción, pero no garantiza una motivación que se traduzca en esfuerzo y energía hacia el logro de resultados. Pero si no se encuentran satisfechos provocan insatisfacción.

- Factores motivadores: Hacen referencia al trabajo en sí. Son aquellos cuya presencia o ausencia determina el hecho de que los individuos se sientan o no motivados.

Los factores higiénicos coinciden con los niveles más bajos de la necesidad jerárquica de Maslow (filológicos, de seguridad y sociales). Los factores motivadores coinciden con los niveles más altos (consideración y autorrealización

Teoría de McClelland

Iniciativa Social citado por (McClelland, 1989) enfoca que su teoría básicamente hacia tres tipos de motivación: Logro, poder y afiliación:

-Logro: Es el impulso de sobresalir, de tener éxito.

-Poder: Necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos, y obtener reconocimiento por parte de ellas. "política".

-Afiliación: Deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo, etc.,

Teoría X y Teoría Y de McGregor

Es una teoría que tiene una amplia difusión en la empresa. La teoría X supone que los seres humanos son perezosos que deben ser motivados a través del castigo y que evitan las responsabilidades. La teoría Y supone que el esfuerzo es algo natural en el trabajo y que el compromiso con los objetivos supone una recompensa y, que los seres humanos tienden a buscar responsabilidades. Más adelante, se propuso la teoría Z que hace incidencia en la participación en la organización (Rodríguez Porras J.M, 2005).

Teoría de las Expectativas.

Club de Ensayos Psicología citado por (Galbraith, 1977)

Los puntos más destacados de la teoría son:

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.
- El sujeto confía en que si se consigue el rendimiento esperado se sigan ciertas consecuencias para él. La expectativa de que el logro de los objetivos vaya seguida de consecuencias deseadas se denomina instrumentalidad.
- Cada consecuencia o resultado tiene para el sujeto un valor determinado denominado valencia.
- La motivación de una persona para realizar una acción es mayor cuanto mayor sea el producto de las expectativas, por la instrumentalidad y la valencia (¿rendiré?, ¿Qué conseguire si rindo? ¿Merece la pena?
- La relación entre el esfuerzo y el rendimiento depende de dos factores: Las habilidades del sujeto y su percepción del puesto.
- Cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.
- Las personas esperan que quienes realicen los

mejores trabajos logren las mejores recompensas.

- La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

Fuerza de la motivación = Valor de la recompensa * Probabilidad de logro.

Teoría ERC de Alderfer.

Club de Ensayos Psicología citado por (Galbraith, 1977) Alderfer plantea que hay tres grupos de necesidades primarias: existencia, relaciones y crecimiento; de allí el nombre de teoría ERC. El grupo de la existencia se ocupa de satisfacer nuestros requerimientos básicos de la existencia material. Incluye los renglones que Maslow considera necesidades fisiológicas y de seguridad. El segundo grupo de necesidades es el de las relaciones: la necesidad que tenemos de mantener relaciones interpersonales importantes. Estos deseos sociales y de status exigen la interacción con otras personas, si es que han de quedar satisfechos, y coinciden con la necesidad social de Maslow y el componente externo de clasificación de la estima.

Teoría de Fijación de metas de Locke (Locke, 1969)

(Locke, 1969) sostiene que una meta es aquello que una persona se esfuerza por lograr. Locke afirma que la intención de alcanzar una meta es una fuente básica de motivación. Las metas son importantes en cualquier actividad, ya que motivan y guían nuestros actos y nos impulsan a dar el mejor rendimiento. Las metas pueden tener varias funciones (Locke y Latham, 1985).

-Centran la atención y la acción estando más atentos a la tarea.

-Movilizan la energía y el esfuerzo.

-Aumentan la persistencia.

-Ayuda a la elaboración de estrategias.

Teoría de la Equidad de Stancey Adams.

Gross 2013 Afirma que los individuos comparan sus recompensas y el producto de su trabajo con los demás, y evalúan si son justas, reaccionando con el fin de eliminar cualquier injusticia.

Luego de realizar un breve repaso por las teorías de la motivación, las cuales resultan fundamentales para la creación de las estrategias, también consideramos importante recurrir a los estudios que se han realizado, acerca de la producción textual en niños.

Según Sánchez, Borzone, Diuk (2007), luego de realizar estudio exploratorio y basado en otras ilustraciones tuvieron en cuenta lo siguiente:

Berninger et al. (1992) y Berninger y Swanson (1994) postulan tres niveles de restricciones sobre los procesos de composición.

En un primer nivel, las habilidades de transcripción pueden restringir la habilidad para transcribir ideas en lenguaje escrito.

En un segundo nivel, una vez que el niño produce automáticamente un conjunto de palabras escritas, puede pensarse en las restricciones que ejercen los procesos lingüísticos relacionados con la producción de oraciones o la estructura discursiva.

En un tercer nivel, restricciones de tipo cognitivo afectan los procesos de planificación, traducción y revisión. Las restricciones motrices, las lingüísticas y las cognitivas pueden ejercer su influencia en todo el desarrollo de la escritura, pero en algunas fases influyen más que en otras.

McCutchen (1996) examina las formas en que la memoria operativa contribuye a la habilidad de escritura y analiza los efectos de

las limitaciones de la capacidad en los tres componentes del proceso de escritura: planificación, traducción y revisión. La autora plantea que las dificultades en la transcripción y en la generación textual llevan a los escritores iniciales a desarrollar estrategias de escritura diferentes de las estrategias interactivas usadas por los escritores expertos.

Escritura

Por su parte, Graham y Weintraub (1996),

En una revisión de las investigaciones sobre escritura manuscrita, señalan que las demandas mecánicas de la escritura pueden interferir en los procesos de composición de orden superior en al menos cinco formas:

1- Los niños que poseen una escritura fluida puede dificultar a los niños el seguir sus pensamientos y conducirlos a olvidar las ideas e intenciones, lo que interfiere en la producción de contenido.

2- Las prácticas mecánicas pueden también llevar al escritor a olvidar las intenciones y significados ya desarrollados.

3- El atender simultáneamente a la producción de una unidad de texto y la reflexión sobre qué se dirá luego puede interferir en el proceso de planificación, afectando la complejidad y la coherencia de la integración del contenido.

4- Las demandas mecánicas pueden sacar al escritor oportunidades para usar expresiones que se ajusten con claridad a las intenciones en el proceso de textualización.

5- Por último, las dificultades en los niveles inferiores del proceso pueden afectar las actitudes y motivaciones en la escritura.

Es importante señalar que en los estudios de Berninger et al. (1992), McCutchen (1996) y Graham y Weintraub (1996) se ha

puesto el énfasis en las restricciones que las habilidades de transcripción ejercen sobre el proceso de composición en las fases tempranas del aprendizaje de la escritura.

Ahora bien, los resultados del estudio realizado por Borzone (1997), en el que se encontró una diferencia significativa en el desempeño de los niños según las tareas-la escritura de palabras aisladas versus la escritura de textos- sugieren que las restricciones operan de manera bidireccional: las habilidades de transcripción afectan el proceso de composición que, a su vez, incide sobre las habilidades de nivel inferior. Este planteamiento implica un cambio de perspectiva con respecto a los trabajos antes citados (Berninger et al., 1992; Graham & Weintraub, 1996; McCutchen, 1996).

Si la relación es bidireccional, al menos al principio del aprendizaje, es esperable que los niños muestren un mejor desempeño en la escritura de palabras aisladas que en textos, en tanto la sobrecarga cognitiva de los procesos de composición obstaculizaría la estrategia de mantener en la memoria operativa la palabra a escribir, de realizar simultáneamente un análisis fonológico de la palabra, de activar las grafías correspondientes a los sonidos identificados y deslindados, y de trazar dichas grafías.

Por otra parte, es predecible también que el desempeño discursivo oral de los niños, independientemente del control productivo sobre los recursos lingüísticos que cada uno tenga, sea superior a sus habilidades en la composición de textos escritos, puesto que si el proceso de transcripción no se ha automatizado, le restará recursos cognitivos al proceso de composición.

Antecedentes

Con el objeto de explorar esta posible relación bidireccional, se realizó el presente estudio del que participó un grupo de niños de primer grado que concurrían a una escuela semi-rural de la provincia de Córdoba, Argentina.

Aquellos niños que dedican considerables recursos de memoria a los niveles inferiores de procesamiento, en la instancia de escritura se centran, primariamente, en el proceso de textualizar la información. En las producciones de estos niños no se manifiestan los procesos de planificación y de revisión debido a la sobrecarga que la transcripción y la generación textual producen en la memoria operativa. Sánchez, Borzone, Diuk (2007).

Analizando el texto anterior y relacionándolo con el presente proyecto, debemos soportarnos en qué tipo de memoria está poniendo en práctica el alumno, dado que si se presenta una de proceso textual, el niño no tendrá la oportunidad de ser creativo y por esta razón no planificará, ni revisará por estar atento a la transcripción y generación de texto de forma operativa, como lo señalan Bereiter y Scardamalia (1992), se trata de un proceso de "decir el conocimiento". Sánchez, Borzone, Diuk (2007).

Estrategias motivadoras para producción textual en niños

La escritura es una actividad propia de los seres humanos por lo tanto, es una herramienta utilizada para comunicarnos al igual que la forma oral. Los niños no tienen problema en utilizar la forma oral, pues hace parte de su cotidianidad, pero escribir si genera aburrimiento e inseguridad, incluso a los adultos.

Góngora (2014) nos ilustra acerca de unas técnicas motivacionales cuando de escribir se trata.

- 1- Debemos inculcar al niño que la escritura es una actividad lúdica y divertida. Esta enseñanza debe darse tanto en la escuela como en el hogar.
- 2- Importante incentivar al niño hábitos de lectura, esto hace que asocie la magia de la lectura con la escritura.

3- El tema de escritura preferiblemente debe ser un tema libre, deben ser temas que le apasionen.

4- El sitio donde van a realizar la escritura debe ser de su elección.

Por otra parte Hurtado V. (2006) Nos invita a tener en cuenta tres variables:

1- Características del aprendizaje del sujeto, adicional a ello, como son sus procesos afectivos y características físicas.

2- La disciplina de enseñar, recurriendo a disciplinas como la fonética, fonología, morfología y sintaxis. Para ampliar el vocabulario desarrollamos la importancia de la semántica.

3- Contexto sociocultural.

En conclusión, para que el aprendizaje sea significativo y de igual forma, el proceso de escritura, se deben tener en cuenta varios factores de forma individual, por ejemplo actitud, inteligencia, atención, motivación, gustos, personalidad, destrezas etc.

Además resulta importante destacar que los métodos evaluativos también deben ser individualizados teniendo en cuenta que cada individuo es un mundo diferente.

Aspectos Metodológicos

La metodología desarrollada en la presente investigación es cualitativa porque "la recolección de los datos consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes (emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)". Hernández S, Fernández, Baptista (2006, P.49).

Método de Investigación Acción

Esta investigación surge de la necesidad de encontrar estrategias de motivación en la producción textual para implementarlas en los alumnos del grado 501. Por lo tanto tomaremos como referente el diseño de Investigación-Acción el cual procura resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Hernández S, Fernández, Baptista (2006, P.706).

Según Stringer (1999) las tres fases esenciales de los diseños de Investigación- Acción son: Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de una manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Observación:

Entendemos por técnicas basadas en la observación los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio. La observación permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos para este los diarios de campo. La observación no es solamente una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información y técnica clave en la Metodología cualitativa. Hernández S, Fernández, Baptista (2006, P.587).

Esta metodología resulta útil en nuestra investigación porque a través de la observación podemos verificar en los alumnos del grado 501 porque existe falencia o desmotivación a la hora de realizar un texto, y así probar diferentes tipos de estrategias que impulsen a los alumnos a la redacción y creación textos.

Diarios de campo: Constituyen observaciones realizadas en las actividades relacionadas con el área de humanidades, en este caso el investigador es plenamente abierto y se encarga de plasmar lo que considera propicio para la investigación que se está desarrollando, en este caso el diseño de estrategias para la producción textual. El marco espacial de la información es de relacionada con el aula de clase. Estos Diarios de estuvieron dirigidos a los alumnos del grado 501 en el área de humanidades, estos registros nos darán una visión, sobre qué aspectos debemos trabajar para llevar a cabo nuestra estrategias motivadoras en el arte de escribir.

Talleres participativos:

García (2012), afirma que el taller es un espacio de discusión grupal con programa predeterminado pero flexible. Los talleristas comparten ciertas características comunes. Un facilitador promueve el interaprendizaje. Discute problemas y soluciones, y asume compromisos entre varios actores. El concepto general de Taller Participativo es común para la gran mayoría de los investigadores sociales; con base en la experiencia y conocimiento. El taller, en el lenguaje cotidiano, es el lugar donde se repara algo. Este tipo de talleres se dirigen a los alumnos con el fin de crear lazos de interacción que permitan constatar que fortalezas y debilidades posee cada estudiante a la hora de desarrollar un escrito, para poder desarrollar estrategias de creatividad al mismo nivel.

El taller lo concebimos como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso que se quiere investigar, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por psicólogos en este caso y adolescentes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos.

Población, muestra y características de los participantes

Para el desarrollo de la presente investigación se tiene como referente la comunidad estudiantil del Colegio mencionado anteriormente cuenta con un total de 500 estudiantes ubicados desde el nivel de preescolar hasta grado séptimo. Respecto al nivel en el que nos enfocaremos alrededor del proyecto (grado

quinto) contamos con dos grupos 501-502 que en total suman 26 alumnos con edades que oscilan entre los 9 y 11 años de edad. El grado quinto A es una población mixta con 14 alumnos son de sexo femenino y 12 son de sexo masculino.

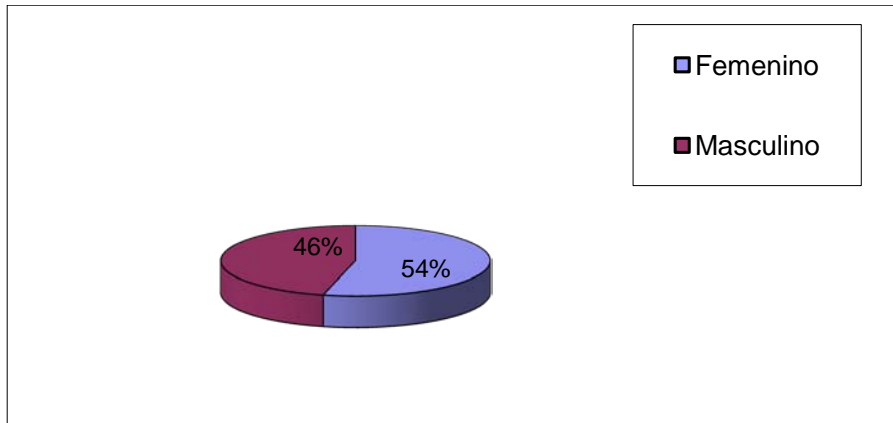


Figura 4. Relación Porcentaje de Alumnos de Sexo Masculino y Sexo Femenino

El desarrollo de la propuesta pedagógica fue desarrollada en el grado 501 de primaria del Colegio objeto de estudio. En total se encuentran 26 estudiantes con edades de 9 a 11 años de edad los cuales pertenecen de estrato dos a cuatro.

Para el desarrollo metodológico de la propuesta a trabajar, se tuvieron en cuenta los logros establecidos para la competencia de producción textual en el área de español para los alumnos de grado Quinto de primaria; entre los principales indicadores de logro se destacan la realización de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas, la producción de un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto y la realización de un texto narrativo. A continuación se empieza a realizar un proceso de selección de actividades idóneas para el curso en cuestión.

La recolección de datos se realizó en tres fases así:

Primera fase: Análisis de documentos escritos, este procedimiento fue uno de los más importantes pues nos mostró en qué condiciones se encuentran los alumnos en materia de producción textual. Se pudieron evidenciar los conocimientos previos que tienen los niños con relación a las partes de un cuento, de una carta, incluso la redacción de su propia biografía.

Estos primeros borradores fueron analizados y se tuvieron en cuenta como antecedentes de la investigación. Posteriormente luego de realizar la propuesta motivadora, se sugirió desarrollar un segundo escrito, obteniendo resultados de avance en el proceso escrito.

Segunda fase: A través de los diarios de clase pudimos observar la dinámica profesor-alumno, donde encontramos ciertas fortalezas y debilidades en el contexto del aula. Estas secciones de observación se llevaron a cabo en las clases de lengua castellana, donde los niños estaban desarrollando temas propios del área como son: preescritos, escritos y reescritos.

Tercera fase: se desarrolló a través de una entrevista no estructurada, en el momento en que los alumnos se encontraban realizando textos.

En términos del tiempo de desarrollo de la propuesta, corresponde a un lapso de cinco a ocho sesiones de clase, tiempo que el colegio otorgo para realización de las observaciones. Es importante tener en cuenta que cada sesión a trabajar con los estudiantes consta de una hora a excepción de un día en la semana en el cual la sesión dura dos horas.

Resultados

Luego de realizar los diarios de campo y correlacionar con el marco teórico donde se profundiza sobre las teorías del aprendizaje, motivación y estudios sobre estimulación en la escritura en la etapa escolar, se verificó la deficiencia presentada en la producción textual de los alumnos del grado 501 del colegio objeto de estudio, es así como podemos afirmar que:

Es necesario que los profesores adopten una perspectiva epistemológica particular sobre la producción textual, se debe manejar una forma más dinámica, en la cual la interacción entre docente-estudiante - texto sea más activa y permita una mayor profundización a lo que es la producción textual; actividades como reflexionar en el contenido, identificar las intenciones del escritor y el destinatario son elementos que se meditan.

Se deben crear métodos de trabajo cooperativo en donde la puesta en común permita a los estudiantes complementar los trabajos que ya venían haciendo de forma individual junto con observaciones e ideas ofrecidas por sus compañeros y profesor, ya que con este ejercicio el docente no es el único con capacidad para orientar y motivar el trabajo, los compañeros también juegan un papel importante en la creación de los textos.

Además de esto, existen ciertas estrategias que ayudan tanto al docente como al estudiante en el momento de realizar actividades de producción de textos. Tales estrategias se deben realizar con constante apoyo del docente.

Primero, se debe crear un clima que incentive la creación.

Segundo, se debe realizar un borrador en donde se plasmen las ideas principales que se van a desarrollar en el texto. Seguido de esto el trabajo se enfatiza en sobrescribir el texto con el objetivo de empezar a utilizar elementos básicos como redacción y puntuación.

Finalmente, se realiza una última revisión con el fin de corregir aquellos elementos del texto que sean necesarios.

Propuestas a Trabajar

Luego de realizar los diarios de clases, se observó que existen falencias tanto a nivel docente como del alumnado, para ello y teniendo en cuenta las teorías, se han desarrollado 5 propuestas de trabajo para la producción textual, no sin antes tener en cuenta el aspecto individual de cada alumno. Esto quiere decir que en el momento de dar un juicio de valor, tendremos la tarea de individualizar los procesos cognitivos de cada alumno, tipos de inteligencias según su personalidad, gustos y lo más importante, grado de motivación intrínseca a la hora de desarrollar determinadas actividades.

Nota: es importante destacar que estas propuestas se dejaron en el Colegio para ser practicadas, por tal motivo no se evidencia resultados de las mismas.

La primera propuesta consiste en identificar las partes de un cuento. (Ver Anexo 1)

La segunda propuesta creación de un texto a partir de unas oraciones en orden cronológico. (Ver Anexo 2)

La tercera propuesta realizar un escrito a partir de una imagen. (Ver Anexo 3)

La cuarta propuesta a partir de una situación de la vida cotidiana realizar una carta. (Ver Anexo 4)

La quinta propuesta crear su autobiografía, a partir de una inducción realizada. (Ver Anexo 5)

Las anteriores actividades se desarrollan de forma lúdica ya que los juegos didácticos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, porque permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión. Ellos viabilizan el desarrollo de aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros.

Discusión

Como lo informamos anteriormente, esta investigación se desarrolló soportada en las teorías del aprendizaje, motivación y métodos que han sido utilizados en la producción textual.

Así las cosas, podemos afirmar que uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que este se afronta, por eso cuando de producir texto en la etapa escolar se trata, debe ser el docente quien extrínsecamente produzca en el estudiante el deseo de leer y escribir.

Vygostky en su "Prehistoria del Lenguaje Escrito 1978, critica enfáticamente que la sociedad de su tiempo había quedado en el aprendizaje de la escritura como mero acto motor, y ponía en acento que tanto la lectura como la escritura debían resultarle al niño necesarias para algo, y que lejos de ser una actividad motriz era una actividad cultural que debería ser "relevante para la vida" Pág. (118). Lo anterior sin descuidar el arte de escribir, como una actividad sociocultural y sociocognitiva.

La escritura es un proceso transformador del conocimiento que abre paso a la construcción de nuevos saberes, por ello la importancia de motivar desde casa y reforzar en el aula de clase.

Al realizar el análisis de datos y teniendo en cuenta la producción escrita de los niños podemos reconfirmar y desvirtuar algunas teorías plasmadas en el marco teórico así:

En aula de clase debe predominar el aprendizaje como construcción de significado, debido a que esto permite que el estudiante estructure su pensamiento, tal y como lo manifiesta Pozo I.J., Gómez Crespo M.A. (2006,P 84), en la codificación, los

estímulos sensoriales son transformados en representaciones mentales para ser almacenados en la memoria a largo plazo, pero luego se deben llevar a cabo una tarea de recuperación de la información guardada y su retraducción para convertirla en producción y conducta externa. Ahora bien este tipo de recuperación, se pudo observar en los diarios de clase con los niños del aula 501, debido a que ellos presentan conocimientos previos para la realización de los escrito.

Si bien es cierto, los niños presentan falencias a la hora de escribir, es por falta de motivación intrínseca pero para ello el docente juega un papel importante como motivador extrínseco, ya que este confía, ánima y responde: por su parte el niño percibe, descubre y acciona. Según (Graves 1991, *"El profesor en su calidad de artista, busca formas de ayudar a que el niño controle su modo de escribir"*

Si el alumno es creativo, está en la capacidad de resolver cualquier tipo de problema, de esta manera cuando asume un reto de escritura, recurre a los conocimientos previos para poder dar paso a nuevos conocimientos. Así las cosas, podemos persuadir que el aprendizaje memorístico no es considerado el indicado ya que no cuenta con elementos propios que sirvan de soporte para llevar a cabo una buena escritura, tal y como lo manifiesta Ausubel (1976).

Más que observar falencias o desmotivación en la producción textual de los niños del grado 501, lo importante es resaltar el interés tanto de la institución educativa como el docente del área de humanidades por mejorar el arte de escritura, teniendo en cuenta la importancia de esta tanto en la etapa escolar como a través de su vida.

Los niños de este grado tienen fortalezas de creación de textos, observación y transformación de los mismos, pero el objetivo es empoderarlos a la excelencia en la creación de escritos.

Conclusiones

Para abordar lo concerniente al desarrollo del trabajo, es necesario partir del hecho de que las actividades comenzaron con un orden, que va desde lo más básico para aplicar en actividades de producción textual hasta lo más complejo, que fue la creación de una autobiografía. Hay que recalcar el hecho de que la teoría que se utilizó para la realización de los distintos textos se fue ampliando, comenzando con nociones básicas del cuento, pasando por expresiones comunes aplicadas al texto narrativo y terminando en la realización de un texto en donde los elementos antes mencionados y otros vistos previamente.

Las actividades que deben tener mayor prelación en el momento de la evaluación pueden ser las actividades del recurso didáctico número tres (la creación de un cuento libre), el recurso didáctico número cuatro (la carta) y el recurso número cinco (la autobiografía, la cual se sugeriría trabajar como proyecto principal para ese periodo). Se escogen estas tres actividades porque son estas las que marcan un proceso de avance en el estudiante; la creación de un cuento libre se puede considerar como una actividad en donde el estudiante utiliza conocimientos adquiridos en años anteriores y en donde está demostrando cuál es el tipo de producción textual que el estudiante viene manejando. En la actividad de la carta, el estudiante refleja el uso a los conocimientos que ha venido adquiriendo y finalmente, en la autobiografía, el estudiante demuestra su proceso final.

Uno de los procesos más delicados y que se ha transformado a través del tiempo en cuanto a educación se refiere es el proceso evaluativo. Evaluar el trabajo de un estudiante en cuanto a producción textual no es muy fácil de realizar. Hay que partir de un hecho que no se puede obviar; no es indicado pensar que la evaluación de la producción textual de un estudiante tiene un patrón estándar a seguir; es decir, como se diría coloquialmente no se pueden medir a todos con la misma regla.

En este tipo de evaluación (producción textual en los niños de grado 501 del Colegio en mención) hay que tener en cuenta con qué tipo de procesos el estudiante llegó previamente y qué técnicas alcanzó durante el desarrollo de las actividades trabajadas. Por lo tanto se considera evaluar de acuerdo a las competencias individuales, teniendo en cuenta destrezas, avances, motivación, etc...

Posteriormente, la creación de esta propuesta metodológica resulta de fácil aplicabilidad y ejecución por lo tanto es preciso que en el momento de su desarrollo se realice un seguimiento pertinente y detallado. Además, para docentes en práctica y docentes en proceso de formación, este tipo de propuesta permite abrirse un poco más a distintos y quizás innovadores recursos en relación con la disciplina que se viene trabajando, y tenerla en cuenta para el momento de llegar a proponer actividades pedagógicas.

Recomendaciones

Finalmente se invita que a la hora de realizar producción textual se tenga en cuenta lo siguiente:

Profundizar individualmente las capacidades del alumno a través de la observación, escucha, y valoración del proceso

evolutivo de los alumnos, con el fin de incentivar y convertir sus propósitos en realidad.

Motivar al niño a encontrar su propio modo de expresión, para conectarlo al proceso de escritura, teniendo en cuenta su propio mundo.

Crear un espacio interactivo (docente-alumno) para poder expresar emociones y plasmarlas a través del maravilloso arte de la escritura.

Bibliografía

Alarcón Iván, Díaz Yasmeen, Nole Sergio, Piñán María Luisa, Comportamiento Humano en las Organizaciones 2014 Recuperado de <http://teoriasmotivacionales.wordpress.com/teorias-modernas-de-motivacion/teoria-de-jerarquia-de-alderfer/>

Ausubel, JD Novak, H Hanesian, (1976), Psicología educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo. México, D.F,199 Editorial Trillas

Beltrán 1999, La Nueva Frontera de la Instrucción, Revista de Educación. Recuperado <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3200507982.pdf?documentId=0901e72b81270973>

Beltrán Jesús (2002), Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Editorial; Síntesis

Buffalo EA, Bellgowan PS, Martin A. Distinct roles for medial temporal lobe structures in memory for objects and their locations. Learn Mem 2006; 13: 638-43.

Dewey Jhon, Las Escuelas del Mañana, Revistas Educación y Pedagogía No. 10-11. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revista_eyp/article/viewFile/5697/5117

Galbraith, j.: "Organization Design" Addison-Wesley Mass 1977.

González Mendoza Almeida Liliana, Flechas Chaparro Nancy Esperanza,(2013). Modulo Aprendizaje, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, P.63

Graves, D.(1991). Didáctica de la Escritura, Madrid Ediciones Morata. S.A

Grensing & Ling: "Motivar sin dinero: Mas fácil de lo que parece", en A. Dale Timpe, Barcelona 1989, Editorial; Plaza y Janes.

Gongora Marilo.(2014) Cómo Motivar a Escribir a los Niños. Revista Educación UN cómo. Recuperado <http://educacion.uncomo.com/articulo/como-motivar-a-escribir-a-los-ninos-15509.html>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. 4 ed. Bogotá: McGraw-Hill.

Herzberg, F, Mausner, B y Snyderman, B.: "The motivation to work", John Wiley, Nueva York, 1967, Editorial Amazón

Hurtado Vergara Rubén Darío,(2006), Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Santiago de Cali, Editorial Universidad del Valle.

Kolb, Bryan 2006, Neuropsicología Humana, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana,

Leidcker, Joel K. y Hall, James J.: "Motivación: buena teoría, pobre aplicación" en A. Dale Timpe Plaza y Janes, Barcelona 1989.

Locke E. A. y Latham, G. P.;" The application of goal setting to sports" en Journal of Sport Psychology, 1985 7,

Maslow, A. H.(1954) "Motivación y personalidad", Madrid,Editorial: Ediciones Diaz Santos S.A

Mayer Richard E. (1992), Psicología de la Educación; El Aprendizaje en Áreas del Conocimiento, Barcelona España, Editorial: Boixareu Universitaria

- McCLELLAN, D.C.(1989) "Estudio de la motivación Humana", Madrid, Editoria; Narcea.
- Moreno 2008, Estrategia y Medios Instruccionales, recuperado de <http://postgradoeducacionudobolivar.files.wordpress.com/2008/03/estrategias-y-medios-instruccionales.pdf>
- Pozo I.J (2006) Teorías Cognitivas del Aprendizaje, Madrid, Editorial;Morata S.L.
- Pozo I.J.& Gómez Crespo M.A. (2006), Aprender y Enseñar. Madrid, Ediciones; Morata
- Rodríguez Porras J.M,(2005) El Factor Humano en la Empresa.
- Sánchez Abchi, Verónica; Borzone Ana María; Diuk Beatriz,(2007) "La Escritura de Textos en Niños Pequeños: relación entre la transcripción y la composición"Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000300008&script=sci_arttext
- Tarres, M. L. Observar, Escuchar y Comprender sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social. Mexico, Editorial Flacso.
- Tarres, M. L. Observar, Escuchar y Comprender sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social. Mexico, Editorial Flacso.
- Vila Navalón Conrado , Pérez Sánchez Miguel Angel & López García Juan José. Activación de información categorial en tareas de memoria de reconocimiento de dibujos. Revista Anales de Psicología. Recuperado http://www.um.es/analesps/v13/v13_1/08-13-1.pdf
- Zabala Miguel Ángel,(2004) Diarios de Clase, Madrid España, Editorial Narcea

ANEXO 1

A continuación entraran 5 propuestas, que pretenden activar la motivación extrínseca en los estudiantes del grado 501.

Recurso Didáctico No. 1	Tema: Textos Narrativos				
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Identificar las partes de un cuento (introducción, nudo y desenlace) esclareciendo el uso de cada una de estas.• Incentivar a los alumnos el deseo de crear textos narrativos.• Estimular la competencia lectora y de escritura en el alumno					
Materiales: <p>Cada uno de los estudiantes deben tener en su cuaderno y/o guía el cuento de "la gallina y los huevos de oro" de la siguiente forma:</p> <table border="1" data-bbox="186 1207 1339 1848"><tbody><tr><td data-bbox="186 1207 763 1648">A pesar de la avaricia de don Roque, pudo comprar medicinas y, después de curarse Elegantes vestidos.</td><td data-bbox="763 1207 1339 1648">La gallina siguió poniendo Huevos de oro, y con un mejor Comprador, pronto fueron los Más ricos del pueblo.</td></tr><tr><td data-bbox="186 1648 763 1848">Una tarde, el muchacho fue a Buscar leña y se encontró con</td><td data-bbox="763 1648 1339 1848">Al día siguiente descargó una Gran tormenta, a la vez que</td></tr></tbody></table>		A pesar de la avaricia de don Roque, pudo comprar medicinas y, después de curarse Elegantes vestidos.	La gallina siguió poniendo Huevos de oro, y con un mejor Comprador, pronto fueron los Más ricos del pueblo.	Una tarde, el muchacho fue a Buscar leña y se encontró con	Al día siguiente descargó una Gran tormenta, a la vez que
A pesar de la avaricia de don Roque, pudo comprar medicinas y, después de curarse Elegantes vestidos.	La gallina siguió poniendo Huevos de oro, y con un mejor Comprador, pronto fueron los Más ricos del pueblo.				
Una tarde, el muchacho fue a Buscar leña y se encontró con	Al día siguiente descargó una Gran tormenta, a la vez que				

Una anciana que le regaló
Una gallina.

la gallina Dejó de poner
huevos de oro.

Por si fuera poco, la madre
cayó

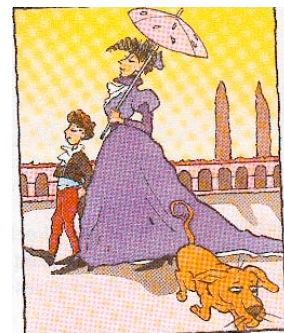
Corriendo se la llevó a su
mamá

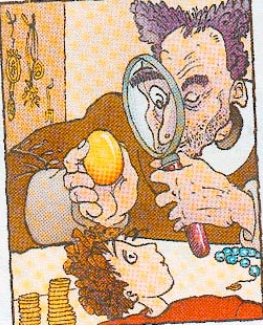
Enferma y el niño rezaba
A la Virgen para que sanara
A su mamá.

Y estando contemplándola
encima
De la cama puso un huevo de
oro.

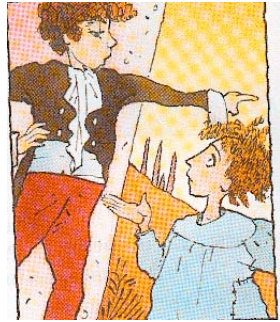
Un día, llamó a su puerta
Un niño a pedir limosna, al
cual,
Llenos de orgullo,
despidieron
Violentamente.

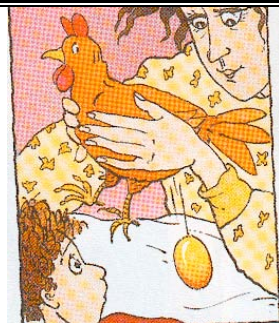
¡Un huevo de oro!
Era la solución. Mandó al
niño que lo vendiera a don
Roque, el avaro del pueblo.

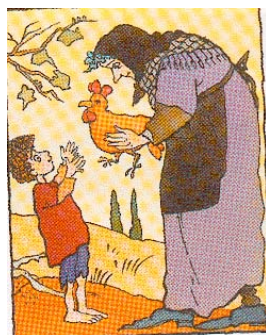












Procedimiento:

1. El profesor debe haber explicado previamente el tema de "textos narrativos", sus partes y ejemplos de estos.
2. A continuación, se debe organizar el cuento de "la gallina y los huevos de oro" el cual está escrito por partes y en desorden previamente a las imágenes.
3. El profesor puede dar la iniciativa de la creación del primer párrafo a escribir, comenzando por mencionar una frase de introducción como « *Erase una vez un pueblo, en el que vivía una madre viuda con un hijo de corta*

edad en la mayor pobreza. ». Después de esto, se puede dar la organización del texto.

4. Al finalizar la organización del cuento, el estudiante debe escribir una moraleja o enseñanza que le dejó la historia.
5. Ya terminada la actividad, el profesor puede realizar un ejercicio de socialización del orden del cuento y pedirle a uno o varios de los alumnos que compartan las moralejas que el cuento dejó.

Anexo 2

Recurso Didáctico No. 2	Tema: Producción Textual
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Trabajar la producción textual a través del complemento de estructuras• Motivar al estudiante al desarrollo de textos creativos e innovadores	
Materiales: <p>Cada uno de los estudiantes deben tener en su cuaderno una estructura para la creación de un cuento de la siguiente forma:</p> <div data-bbox="207 1035 1312 1839" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"><p>Cuentan en un lugar _____ . Una tarde en que _____ . Apareció entonces _____ que _____ .</p><p>—.</p><p>Afortunadamente, _____ .</p><p>Aunque nadie lo crea _____ .</p><p>Finalmente _____ .</p><p>_____ .</p></div>	

Procedimiento:

1. Entregar a cada niño o grupo una estructura para que la complete según su imaginación.
2. Se puede realizar interactivamente y discutir sobre ella. Elegir el o los protagonistas.
3. Proporcionar un repertorio de "comienzos" (conectores iniciales). Como lo son:
 - Cierta día,
 - hace ya un tiempo que nadie se acuerda cuánto...
 - Cuentan los que lo escucharon...
 - Dicen los que lo oyeron...
 - Allá por los tiempos de Matusalén...
4. Después de presentar al protagonista dar un repertorio para iniciar la acción con expresiones como:
 - Un día, una tarde, a medianoche...
 - De repente...
 - Sin que nadie lo esperara...
5. Dar marcadores para continuar la secuencia de la narración. Puede ser una ayuda mágica o una solución para el problema.
 - Afortunadamente...
 - En un dos por tres...
6. Leer distintos finales que inspiren a crear el que necesitan para terminar la narración.
7. Socializar las creaciones.
8. Como estrategia de motivación, el profesor puede escoger los dos mejores cuentos y publicarlos en el

periódico mural del colegio

Anexo 3

Recurso Didáctico No. 3	Tema: Producción textual
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Acercar al estudiante al desarrollo formal de un cuento• Evaluar los procesos teóricos y prácticos vistos anteriormente con relación al desarrollo de un cuento.	
Materiales: <ul style="list-style-type: none">• Una imagen de un paisaje• Una hoja cuadriculada tamaño carta en la cual debe estar escrito el nombre de su animal favorito, el animal que menos le gusta, su fruta favorita, la fruta que menos le agrada y siete sustantivos más.	
Procedimiento: <ol style="list-style-type: none">1. El profesor debe realizar ejemplos en clases anteriores sobre la creación de cuentos o historias. Uno de los ejemplos que previamente utilizo debe ser muy similar a trabajar en la clase con sus alumnos.2. El profesor puede dar paso a la creación de un cuento libre en donde debe incluir la imagen de ese paisaje como escenario, los animales, frutas y sustantivos requeridos previamente.3. El profesor debe recalcar durante el transcurso de la clase el empleo de las partes del cuento (introducción, nudo y desenlace).4. Como herramienta de ayuda, los estudiantes pueden pedir ayuda al profesor en momentos en donde no puedan pasar	

de una parte del cuento a otra (por ejemplo, del nudo al desenlace) y pedir una pista o ayuda sobre cómo ir incluyendo los personajes.

5. Al finalizar la clase, el profesor recoge los cuentos con las imágenes de los paisajes anexadas.
6. En una próxima clase, el profesor puede destacar los cuentos más trabajados delante de sus alumnos.

Anexo 4

Recurso Didáctico No. 4	Tema: La Carta
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Aplicar los conocimientos vistos previamente para la realización de textos narrativos en situaciones de la vida cotidiana.• Estimular la competencia lectora y de escritura en el alumno	
Materiales: <ul style="list-style-type: none">• Una carta• Un sobre carta• Una hoja tamaño carta	
Procedimiento: <ol style="list-style-type: none">1. Ubiquen los pupitres del salón formando una mesa redonda2. Traiga al colegio una carta, léala. A continuación el estudiante que está situado a la derecha del profesor lee la carta que trajo, luego el que está a la derecha de él y así sucesivamente3. Comenten sus impresiones, descubran las características formulando preguntas como:<ul style="list-style-type: none">• ¿quién la escribió?• ¿a quién está dirigida?• ¿por qué se escribió?• ¿cuándo o en qué época fue escrita?• ¿qué hechos o sentimientos describe?	

- ¿cómo empieza y cómo se despide?
4. A continuación, pida que cada uno redacte una carta a un familiar lejano o con el que hace tiempo no se comunica comentándole como ha sido su vida últimamente.
 5. Provea al estudiante de expresiones como
 - Estimado(a)...
 - Querido(a)...
 - Apreciado(a)...
 - Atentamente,
 - Sinceramente
 - Te Quiere...
 6. Recuérdale a los alumnos que si están contando historias o experiencias que están contando de sus vidas, que trate de manejar la los elementos como introducción, nudo y desenlace.
 7. Al ofrezca un espacio en donde alumnos de forma voluntaria lean las cartas que escribieron

Anexo 5

Recurso Didáctico No. 5	Tema: Producción textual: La autobiografía
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Aplicar los conocimientos vistos previamente para la realización de textos.• Estimular la competencia lectora y de escritura en el alumno• Motivar al estudiante al desarrollo de textos creativos e innovadores	
Materiales: <ul style="list-style-type: none">• Fotos• Hojas cuadriculadas tamaño carta• Esteros, marcadores, resaltadores y cualquier otro elemento decorativo que sean de ayuda	
Procedimiento: <ol style="list-style-type: none">1. El desarrollo de una autobiografía implica tiempo; por lo tanto, el profesor debe disponer de más de tres sesiones para el desarrollo de esta2. Para el desarrollo de la autobiografía es necesario que cada estudiante tenga presente los siguientes datos:<ul style="list-style-type: none">• Nacimiento: fecha, lugar, recuerdos aportados por familiares de este acontecimiento.• Infancia: recuerdos de niñez, juegos, anécdotas, vacaciones, vida familiar.• Escolaridad: Escuelas, profesores, amigos del	

colegio, cursos realizados, premios, ramos más difíciles, anécdotas.

- **Actividades:** intereses especiales, hobbies, ayuda en la casa.
- **Relaciones:** amigos, compañeros, mascotas.
- **Metas futuras:** en estudio, personales, con la familia.

3. Para mostrar la autobiografía como un texto narrativo que sea de gran interés para los demás, el estudiante debe tener en cuenta la siguiente información:

¿Qué sé sobre mi historia personal?	¿Qué otras cosas me gustaría saber?	¿A quién entrevistaré?

4. El desarrollo de cada uno de estos datos debe venir acompañado de imágenes que soporten la información que está exponiendo; por ejemplo, si el estudiante está hablando de las actividades que realiza, junto al texto deben estar imágenes que con solo mirarlas el futuro lector sepa que actividades le son de interés.

5. Para cuestiones de mostrar la autobiografía bien atractiva, el estudiante puede realizar actividades de decoración tanto en la portada como en las páginas.

6. El profesor debe estar realizando un constante trabajo

de revisión y de retroalimentación con el fin de complementar al estudiante con los elementos que hacen falta o con aquellos que sobran decir.

7. Al final del trabajo autobiográfico, cada una de las hojas en donde se trabajó la autobiografía se deben adjuntar junto con la portada y contraportada. El trabajo se puede anillar, coser o utilizar cualquier otro mecanismo en el que una este trabajo.

8. Al final del trabajo autobiográfico se escogen los trabajos que más resaltaron y se realiza una pequeña exposición abierta para otros profesores y estudiantes.

Anexo 6

DIARIOS DE CAMPO

FECHA: 15 de Abril de 2013	DIARIO DE CAMPO NO. 1
CANTIDAD DE ESTUDIANTES PRESENTES: 26	
OBSERVACIONES: 1. El profesor entra al salón de clases y comienza directamente con la propuesta de clase del día de hoy. Cabe resaltar que no saluda a los alumnos. 2. El profesor da observaciones críticas algo denigrativas respecto al orden y aseo al salón. Luego, alumnos y el profesor se dirigen al aula múltiple del colegio en donde se reúnen con el grupo de quinto A (25 alumnos). Después de unos cinco minutos de organización de ambos grupos se comienza con la actividad programada. (recitar un poema) 3. Durante la actividad el	COMENTARIOS: 1. Debería saludar a sus alumnos por el simple hecho de amenizar un poco el ambiente 3. Ese tipo de críticas solo conlleva a que los alumnos sientan desanimo o desagrado hacia ese tipo de actividades 5. El alumno puede sentir desmotivación cuando nadie le está prestando atención. El profesor debería llamar la atención de aquellos alumnos que están hablando mientras que el otro está recitando el poema

profesor hace críticas a los alumnos sobre la postura y la forma de exclamación del poema. Por lo general el profesor ofrece críticas no positivas.

4. Mientras 5B está recitando el poema, 5A presta atención en silencio.

5. Durante el cambio de grupos a declamar el poema (esta vez es 5ª), los estudiantes mantienen hablando. Cuando un estudiante habla sobre el autor de la poesía, varios estudiantes se la pasan hablando, el profesor los ve y sin embargo no hace nada por mantenerlos en silencio.

6. El profesor explica los pasos a seguir con la siguiente actividad (una obra de teatro)

7. El profesor da consejos sobre la obra de teatro con observaciones graciosas y que lleguen más a los estudiantes.

9. Es prohibido sacar a un alumno del salón ya que esto se consideraría como negarle el derecho a la educación

8. En un momento la clase parece salirse de control. El profesor toma control de esta actitud de forma inmediata con una llamada de atención utilizando un tono fuerte y palabras algo agresivas para dirigirse a los alumnos.

9. El profesor obliga a un alumno a salirse del salón por su indisciplina. El alumno se resiste a salir. El profesor se acerca al alumno y cuando el profesor esta por acercarse el alumno cede y sale del salón.

10. Mientras que la actividad continua, algunos estudiantes siguen hablando y convirtiendo la clase en indisciplina.

11. El profesor se sale un momento del salón y mientras tanto unos estudiantes continuaron con la actividad y otros, se dispusieron a jugar y a hablar.

12. El profesor no vuelve más

al salón.	
-----------	--

FECHA: 16 de Abril de 2013	DIARIO DE CAMPO NO. 2
-----------------------------------	------------------------------

CANTIDAD DE ESTUDIANTES PRESENTES: 24
--

<p>OBSERVACIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes tenían una actividad previamente a realizar en clase de forma individual y ubicados en el puesto 2. Durante la clase los estudiantes se colocan de pie y buscan hablar con otros compañeros 3. Hay groserías y agresiones físicas en la clase y en algunos casos frente al profesor sin que este se dé cuenta. 4. El profesor sale por un momento del salón y los estudiantes aprovechan este momento para distraerse y hablar de otros temas. Son muy pocos los estudiantes que continúan con la actividad propuesta por el profesor. 	<p>COMENTARIOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Es aconsejable poner un alto a este tipo de actitudes de los estudiantes ya que por un lado creara malestar en los salones de clase y por otro, la autoridad del profesor se verá opacada 4. De acuerdo a comentarios de los mismos estudiantes, es mejor hacer otras cosas como jugar con el celular que realizar un resumen que tienen en la guía
---	--

<p>5. Un alumno se sale del salón a preguntarle un punto de la actividad a la profesora del salón de al lado.</p> <p>6. La indisciplina se incrementa un poco más, elevando los niveles de ruido y desorden.</p> <p>7. El profesor llega y organiza de nuevo el salón.</p> <p>8. El desorden se incrementa un poco más con el profesor presente.</p> <p>9. El profesor llama la atención y los estudiantes siguen su orden.</p> <p>10. Hay un alumno que ha llevado toda la clase de pie y el profesor no le ha llamado la atención.</p> <p>11. La actividad debe desarrollarse siguiendo unos parámetros que están en la guía de español pero los estudiantes no han leído dichos parámetros y el profesor no hizo nada para resaltar esa parte de la guía como base para</p>	<p>5. Es importante estimular el deseo de algunos estudiantes por realizar las actividades; el profesor fue el que debió estar ahí presente para corregir o ayudar al alumno</p> <p>11. Se nota que los estudiantes están haciendo esa actividad muy a las malas, ya sea porque tienen que entregarla ese mismo día o por demostrar al profesor que están haciendo algo en clase. Además, el profesor debe estar al tanto de los problemas que suceden con el desarrollo de esta actividad aclarando dudas y explicando los parámetros a seguir</p>
--	---

<p>realizar la actividad</p> <p>12. Hay un alumno que ni siquiera tiene la guía afuera y el profesor no se ha dado cuenta.</p> <p>13. Un alumno lanza un corrector hacia otro alumno que está cerca de una ventana, el corrector pega en la ventana, y el profesor le hizo un llamado de atención al alumno que lanzo el corrector gritándolo y diciéndole cosas como <i>"es que usted parece que no tuviera cerebro y si lo tiene nunca lo usa"</i>.</p> <p>14. El estudiante que no tenía la guía afuera estaba realizando actividades de otra clase. Además permanece constantemente de pie y distrayendo a otros compañeros.</p> <p>15. El profesor le pide al anterior alumno las actividades que se supone que debe estar realizando. El profesor encuentra que</p>	<p>12. Se refleja una muy clara falta de desmotivación al desarrollo de actividades del área</p> <p>13. Hay que tener cuidado con el uso de expresiones agresivas para con los alumnos</p> <p>14. Se ratifica el hecho de una falta de motivación e interés hacia la clase de español; el estudiante prefiere realizar cosas de otra materia que de español.</p> <p>15. Se puede apreciar uno de los posibles problemas del estudiante. El profesor lo</p>
---	--

<p>la guía está a medio desarrollar, lo trata como "mediocre" por no seguir los parámetros estipulados en la guía</p> <p>16. A pesar de las observaciones dadas por el profesor, el alumno sigue sin realizar las actividades.</p> <p>17. El profesor pide las guías a los alumnos y llama a aquellos casos en donde la guía está mal realizada.</p> <p>18. Finalmente, el profesor da las pautas para la próxima clase.</p>	<p>trata como mediocre delante de todos sus compañeros y quizás por esto se deba la falta de deseo de realizar actividades de esta área.</p> <p>16. Como resultado a ese tipo de críticas, el estudiante se rehúsa a trabajar en las actividades propuestas para la clase de hoy.</p>
--	---

FECHA: 17 de Abril de 2013	DIARIO DE CAMPO NO. 3
CANTIDAD DE ESTUDIANTES PRESENTES: 23 (clase de 1 bloque)	
OBSERVACIONES: <p>1. El profesor comienza la clase sin saludar y pidiendo la tarea puesta en la clase anterior. Los estudiantes permanecen en silencio alistando los</p>	COMENTARIOS: <p>2. Hay que tener cuidado con el uso de expresiones para corregir algún hecho y sobre todo con aquellas que son utilizadas no solo delante del alumno sino delante de</p>

<p>elementos para la clase.</p> <p>2. El profesor le pregunta a uno de los alumnos la tarea y este le responde que no trajo el cuaderno; por lo tanto, el profesor le recalca que él nunca trae el cuaderno a clase, que el viene solamente para calentar el puesto.</p> <p>3. El profesor sigue preguntando la tarea a otros estudiantes, corrigiendo de forma algo humillante la posición que los estudiantes toman al leer, insinuando además que no son ellos como estudiantes quienes realizan la tarea sino los padres.</p> <p>4. El profesor le pide la tarea a otro alumno y este le responde que tampoco trajo el cuaderno. El profesor le recalca delante todo el salón que él nunca hace nada ni en esta clase ni en otras.</p> <p>5. Una alumna estaba realizando la tarea en</p>	<p>todo el salón.</p> <p>3. El profesor recurre de nuevo al uso de expresiones denigrativas. En este momento esto es muy perjudicial ya que algunos alumnos estaban comentando a voz alta lo que hicieron. Además, hay que tener demasiado cuidado con el uso de juicios; referirse a que la tarea la hizo los padres y no los estudiantes sin tener pruebas es muy delicado.</p> <p>4. De nuevo hay que tener</p>
---	--

<p>clase, el profesor se da cuenta y la corrige de forma educada.</p> <p>6. A continuación, el profesor y los estudiantes se disponen a realizar la actividad propuesta para la clase (después de 15 minutos de que el profesor estuviera pidiendo la tarea).</p> <p>7. Se puede ver claramente que el profesor no preparo la clase debido a que escogió un libro de español al azar y permanece durante cinco minutos buscando un párrafo para trabajar la temática de los tipos de narración.</p> <p>8. El profesor realiza el dictado de un párrafo sin dar todos los signos de puntuación.</p> <p>9. El profesor va dictando de forma acelerada y se comienza a ver como varios estudiantes comienzan a atrasarse. El profesor no recuerda la ortografía</p>	<p>cuidado con las criticas denigrativas</p> <p>5. Esta puede ser una forma ideal de realizar correcciones.</p> <p>7. El llegar a una clase sin actividades preparadas puede causar desgana en el alumno debido a que el profesor puede recurrir a las mismas actividades en repetidas ocasiones y el alumno no encontrara interés en ellas.</p> <p>8. Forma tradicionalista de trabajar producción textual</p>
--	---

<p>correcta para varias palabras.</p> <p>10. Una alumna que da atrasada y el profesor toma represarías colocándole un insuficiente.</p> <p>11. El profesor critica también la letra de unos estudiantes.</p> <p>12. Aunque ya es tarde, el profesor le recuerda a los estudiantes de forma algo denigrativa el uso de las tildes.</p> <p>13. El profesor continúa realizando críticas denigrativas a los estudiantes que poseen problemas como mala letra y/o los que se quedan atrasados.</p> <p>14. El profesor gasta demasiado tiempo corrigiendo el párrafo dictado estudiante por estudiante.</p> <p>15. Un alumno pregunta si la palabra "hacer" se escribe con "h" el profesor le responde "sí y</p>	<p>9. El interés del profesor al parecer es llenar una hoja del cuaderno sin preocuparse por qué está escribiendo ni cómo lo está escribiendo.</p> <p>10. ¿fue culpa de la alumna?</p> <p>11. ¿un estudiante de quinto de primaria puede escribir bien cuando se le está realizando un dictado y además en forma acelerada?</p> <p>12. La corrección está guiada por criticas denigrativas</p> <p>13. De nuevo las expresiones destructivas las cuales pueden ser causantes de la falta de motivación.</p> <p>15. Las correcciones sarcásticas pueden causar</p>
---	--

<p>con 'c' de hacer silencio de hacer tareas y de hacer oficio" utilizando voz alta y un tono déspota.</p> <p>16. Han pasado quince minutos y el profesor sigue rectificando cuaderno por cuaderno y colocando observaciones en estos. Los alumnos se impacientan y empiezan a jugar con otros compañeros en el puesto.</p> <p>17. Los alumnos se empiezan a colocar de pie y a jugar en el salón.</p> <p>18. El profesor le pega con un esfero a la cabeza de un alumno para que pusiera atención de la ortografía.</p> <p>19. A pesar de las constantes llamadas de atención, varios alumnos siguen de pie jugando o hablando con otros compañeros.</p> <p>20. Falta un minuto para que acabe la clase y el profesor aún no ha terminado de revisar</p>	<p>desinterés en el estudiante.</p> <p>18. Ojo con este tipo de agresiones.</p> <p>21. El profesor puede hacer uso de ese tiempo en actividades más activas y lúdicas; con respecto a las correcciones de los cuadernos, el profesor podría haberlos solicitado por un momento y entregarlos corregidos momentos después.</p>
---	---

cuadernos.	
21. Apenas el profesor le revisa al último alumno acaba la clase.	

FECHA: 18 de Abril de 2014	DIARIO DE CAMPO NO. 4
-----------------------------------	------------------------------

CANTIDAD DE ESTUDIANTES PRESENTES: 25
--

OBSERVACIONES:	COMENTARIOS:
<p>1. El profesor se demora alrededor de diez minutos en comenzar la clase.</p> <p>2. Los alumnos se encuentran dialogando entre ellos en un tono moderado.</p> <p>3. Cuando el profesor llega, se pone a hablar con un alumno sobre una actividad que el profesor dejó previamente.</p> <p>4. El profesor propone desarrollar las actividades de la guía en grupo. Cuando el profesor da la orden de formar los grupos, los estudiantes comienzan a arrastrar los puestos, empujarlos y/o hablar mientras que los</p>	<p>4. Se deben advertir a los estudiantes del ruido que pueden hacer empujando y arrastrando puestos.</p> <p>5. Es interesante ver como hay alumnos que muestran interés por el desarrollo de actividades de español; sin embargo, no son todos.</p>

<p>grupos se forman.</p> <p>5. Mientras que el profesor permanece en su escritorio, varios grupos comienzan a realizar las actividades de la guía y otros a hablar sobre asuntos muy distintos a la clase.</p> <p>6. Después de diez minutos, el profesor empieza a realizar un monitoreo grupo por grupo; a los grupos que el profesor encuentra trabajando, el profesor les colabora dando sugerencias de cómo realizar las actividades, mientras que aquellos grupos que el profesor no encuentra trabajando, les dice expresiones algo denigrantes como <i>"como siempre los vagos en un mismo grupo"</i> o <i>"Ustedes ni siquiera usan su cerebro ni para alistar sus elementos de clase"</i>.</p> <p>7. Mientras que la clase se desarrolla, todos los grupos mantienen una</p>	<p>6. Es positiva la forma en la que el profesor interactúa con los estudiantes aunque debería utilizar la misma actitud con aquellos que permanecen hablando corrigiéndolos pero sugiriéndoles formas de trabajar.</p> <p>8. El profesor tiene un momento en la jornada para realizar este tipo de</p>
--	---

<p>constante charla y varios grupos se la pasan jugando.</p> <p>8. En ocasiones, el profesor permanece un cierto tiempo ubicado en el escritorio y al parecer calificando actividades y evaluaciones de este y otros grupos.</p> <p>9. Dos alumnos permanecen jugando cerca de la puerta, uno empuja al otro hacia la puerta y el que es empujado golpea muy fuerte la puerta. La respuesta del profesor a la situación fue: <i>"¿así es usted también en su casa?, ¡me imagino que así también le tira las cosas a su mamá, que decencia!"</i>. Después del incidente los alumnos permanecen alrededor de dos minutos en silencio y desarrollando las actividades.</p> <p>10. Un alumno le quito la guía a una compañera y no se la ha querido entregar. El profesor ni se entera</p>	<p>actividades y no lo es durante el transcurso de las clases.</p> <p>10. Es claro ver que el profesor se encuentra en otro tipo de actividades distintas a la actividad que está haciendo con los alumnos.</p> <p>12. El profesor refleja que es de aquellos que les gusta hacer comentarios sarcásticos o de mal gusto. Hay que tener cuidado con este tipo de comentarios</p>
--	--

de la situación.

11. Después de un cierto tiempo, el profesor empieza a revisar las actividades que hicieron en la guía y los llama por orden de lista. Las guías de los alumnos que al parecer terminaron, se quedan con el profesor mientras que con las otras el profesor da un pequeño lapso de tiempo para que terminen de desarrollarla.

12. El profesor se entera que un estudiante está realizándose un tratamiento de acupuntura; el profesor le pregunta para que se lo está realizando y el alumno le responde que no sabe. El profesor hace un comentario de mal gusto delante de todos los compañeros diciendo: *"eso es un tratamiento para que usted deje de molestar tanto en clase y para que sea más juicioso"*.

13. Al terminar la hora

<p>de clase, el profesor dice que con las guías que no han acabado, que deben pasarlas de atrás hacia delante sin arrugar ni dañar.</p>	
---	--

<p>FECHA: 19 de Abril de 2014</p>	<p>DIARIO DE CAMPO NO. 5</p>
<p>CANTIDAD DE ESTUDIANTES PRESENTES: 24</p>	
<p>OBSERVACIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor saluda a su clase y se dirige al escritorio. 2. El profesor empieza a entregar los cuadernos los cuales había recogido la clase anterior. Cada vez que entrega un cuaderno, el profesor da observaciones a los alumnos que pueden ir desde lo normal como revisar las actividades o que tengan cuidado con el orden, hasta ese cuaderno no está con actividades completas, ese cuaderno parece de un niño kínder. 	<p>COMENTARIOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera vez que el profesor saluda a los estudiantes desde el transcurso de las observaciones. 2. Buen punto que realice observaciones, pero cuidado con las críticas. 3. El tema no quedo bien en claro. 5. A pesar de lo ocurrido el profesor no explica la idea

<p>3. Respecto a una actividad que el profesor había dejado la clase anterior, el profesor sugirió que después de explicado cómo hacer textos narrativos; sin embargo, los alumnos llegan con argumentos, opiniones o descripciones.</p> <p>4. El profesor sale por un momento de clase y los estudiantes aprovechan para moverse de los puestos y jugar. Otros aprovechan para realizar tareas de otras materias.</p> <p>5. Después de regresar al salón, el profesor explica uno de los puntos de la tarea anterior que era el uso de acentos en palabras explicando palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.</p> <p>6. El salón permanece en silencio escuchando al profesor. Se escuchan unos murmullos demasiado bajitos.</p> <p>7. El profesor ofrece una fotocopia con una lista de</p>	<p>principal del texto narrativo.</p> <p>6. El profesor utiliza un método para explicar el uso de los acentos que es a través de un cuento, la actividad es aceptada por los alumnos ya que permanecen atentos a la historia.</p> <p>7. El empleo de una actividad sencilla como esta refleja que los estudiantes aceptaron trabajar actividades de español a partir de actividades sencillas como una simple historia y colocar el acento a palabras.</p>
---	--

<p>palabras que llevan los acentos anteriormente descritos. Los estudiantes deben colocar el acento y describir que tipo de palabra es. En la actividad los estudiantes se encuentran concentrados realizando la actividad y hablando en tono bajo.</p> <p>8. Mientras que los estudiantes realizan la actividad, el profesor llama a quienes no entregaron la guía realizada hace una semana. El profesor regaña a aquellos estudiantes que nunca entregaron la guía.</p> <p>9. El profesor llama a un alumno que perdió la materia del periodo anterior. El profesor le dice que él no realizó actividad de recuperación y que este periodo lo puede perder.</p> <p>10. A continuación el profesor recalca un punto de la actividad en donde el encontró más errores</p>	<p>11. Ojo con el uso de amenazas.</p>
--	--

que en cualquier otro punto. El profesor explica el uso de las tildes y la posición de estas en las palabras.

11. Un alumno se cambió de puesto durante la clase, el profesor lo amenaza diciéndole que si no se cambia de nuevo al puesto que le corresponde, lo anotara en el observador y le hará llamar la atención con la directora de grupo.

12. El profesor le pregunta a un alumno donde lleva la tilde cierta palabra, el alumno le responde que no sabe. El profesor le responde diciéndole *"usted no sabe porque no estudia, porque tiene ese cuaderno y esa guía de adorno, coja esa guía y apréndasela, yo no lo tengo aquí para que solo caliente puesto"*.

13. Los estudiantes al notar el tono del profesor algo furioso permanecen

12. Este tipo de actitudes hacen que una actividad que al parecer género interés en el estudiante produzca un efecto contrario y quizás llegue a aburrir al alumno.

15. De nuevo hay que tener cuidado con el uso de

<p>completamente en silencio. En este momento el profesor dice que va a realizar una evaluación sobre la temática de hoy ya que ellos vienen a clase solamente a reír.</p> <p>14. Una profesora llega al salón y pide la atención del profesor un momento. Los alumnos siguen en silencio tratando de realizar la actividad propuesta anteriormente.</p> <p>15. En algunos momentos de la clase en donde los estudiantes están motivados y participando de la clase el profesor parece que quisiera bajar esta motivación diciendo diferentes expresiones que hacen que los alumnos se desmotiven y no quieran poner cuidado en clase.</p> <p>16. La profesora que interrumpió al profesor en clase (la directora de grupo del salón y profesora de sociales y</p>	<p>críticas destructivas o expresiones que desmotiven al estudiante.</p> <p>17. El profesor debe apropiarse de su case; la profesora pudo haberlo hecho con buena intención, pero eso no es labor de ella y quizás hubiera podido estropear un proceso que los estudiantes junto con el profesor pudo llevar.</p> <p>18. O al profesor le dio pena interrumpir a la profesora o el profesor no siente deseo de continuar con la clase</p>
--	---

ciencias) mantiene
interrumpiendo
constantemente la clase
del profesor preguntándole
a los alumnos sobre
actividades de otras
clases y criticando junto
con el profesor de español
el comportamiento de los
alumnos en clase.

17. La profesora después
de continuar 15 minutos en
clase se apropia de la
clase del profesor de
español haciendo
explicaciones y sugiriendo
actividades para realizar
el acento y tildes en
palabras. El profesor no
hace nada ni para decirle
a la profesora que lo deje
dictar en clase ni para
que se salga del salón
sabiendo de antemano que
la profesora debe estar en
clase en el otro quinto en
ese mismo momento.

18. Prácticamente es la
profesora de sociales
quien acaba la clase de
español. El profesor

<p>retoma la clase para decirles cuál es la tarea, recoge sus libros, se despide y sale del salón.</p>	
--	--

<p>FECHA: 22de Abril de 2007</p>	<p>DIARIO DE CAMPO NO. 6</p>
---	-------------------------------------

<p>CANTIDAD DE ESTUDIANTES PRESENTES: 22 (clase con bloque)</p>
--

<p>OBSERVACIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor llega a tiempo al salón de clases, saluda a los alumnos y después de preguntarles a algunos de ellos sobre su vida social, el profesor se dispone a explicar la clase. 2. El profesor les pide a los alumnos el porqué de la ubicación de los acentos (tema de la clase de hoy). Después de oír algunas explicaciones el profesor empieza a explicar el acento adecuado para las palabras. 3. El profesor realiza un dictado utilizando un texto de español en donde 	<p>COMENTARIOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. una muy buena forma de comenzar una clase 3. Existen otras actividades además del dictado
--	--

<p>explican el uso adecuado de los acentos.</p> <p>4. Después de hacer unos ejemplos en clase en donde los estudiantes van participando con estos ejemplos, el profesor le pregunta a uno de los alumnos el acento de una de las palabras; entonces, todos los alumnos dice que esa es una palabra esdrújula por lo que el niño dice lo mismo. El profesor le dice a los alumnos que lo dejen solo y le pregunta de nuevo al niño, el profesor le pregunta porque es esdrújula y el niño no le responde, el profesor le dice al niño de una forma arrogante que él debe pensar por el mismo y no decir lo que los otros dicen.</p> <p>5. En el transcurso de la clase el profesor parece dejar el tono tan arrogante que en la mayoría de las clases</p>	<p>4. Aunque el profesor tiene razón, la forma de corregir no fue la indicada.</p> <p>5. Excelente forma de llegar a los estudiantes y de captar su atención.</p> <p>6. Este es el efecto de haberlos motivado previamente.</p> <p>7. Esta actividad estimula</p>
--	---

<p>maneja y empieza a explicar más profundamente el uso de los acentos utilizando ejemplos y expresiones algo jocosas por lo que los alumnos permanecen motivados y prestando mucha atención.</p> <p>6. El profesor luego realiza una actividad por palabras en donde deben completar unas palabras, colocarle tilde y acento a esas palabras. Los estudiantes de forma motivada y animados realizan los ejercicios.</p> <p>7. Después de terminada la actividad, el profesor les pide que compongan un cuento en donde se explique cómo se formaron las palabras y al finalizar la composición, que realicen un dibujo que pueda representar el cuento.</p> <p>8. El profesor se sale por un momento del salón (el rector lo mando a llamar) los estudiantes continúan</p>	<p>mucho la producción textual y se aparta de la forma tradicional de producir textos que el profesor venía trabajando como lo era el dictado.</p> <p>8. Este es el efecto de motivar a los estudiantes</p>
---	---

<p>en silencio realizando la actividad del cuento.</p> <p>9. Cuando el profesor llega al salón, el profesor empieza a revisar la actividad del cuento dejada por el profesor, las observaciones del profesor en este día de observación son constructivas y enfocadas al orden y letra en el cuaderno.</p> <p>10. El profesor se despide del salón de clase recordándoles a los alumnos que la próxima clase los estudiantes deben traer terminado el cuento y el dibujo.</p>	
---	--

FECHA: 23 de Abril de 2013	DIARIO DE CAMPO NO. 7
CANTIDAD DE ESTUDIANTES PRESENTES: 23	
OBSERVACIONES: <p>1. El profesor se demora un par de minutos para llegar al salón de clases. Mientras que se demora por</p>	

- llegar, la mayoría de los alumnos se encuentran jugando en el salón de clases.
2. Cuando el profesor llega, este con un tono muy fuerte le pide a los alumnos que se ubiquen en el salón y le comenta a los alumnos que tan pronto estén en silencio y en completo orden, pueden comenzar con la evaluación.
 3. Pasados cinco minutos de llegar el profesor y cuando permanecían en orden, el profesor les pide que guarden cuadernos, guías y carpetas y que dejen únicamente en el puesto un esfero y borrador o corrector.
 4. Cuando los estudiantes ya estaban listos para presentar el examen, el profesor les pasa este diciéndoles que lo dejen boca abajo hasta que el profesor los termine de repartir. Apenas termina de repartir el examen, el profesor da la orden de voltear el examen y comenzar a responder.
 5. Un alumno se le acerca al profesor preguntándole si este puede colocar una carpeta en el escritorio para apoyar la hoja, el profesor le dice al alumno y a todos que si siempre y cuando no hallan elementos de la clase de español adentro de ella.
 6. El profesor llama fuertemente la atención de dos estudiantes que se están hablando en clase y le pide a uno de ellos que se cambie de puesto con otro compañero del salón que el profesor señala.
 7. Mientras que el profesor resuelve una duda que un estudiante tiene sobre el examen, el profesor se da cuenta que una alumna le está mostrando la respuesta de un examen a otra; el profesor se dirige a ellas y

las grita utilizando expresiones como "*descaradas, maleducadas, abusivas*".

8. Después de pedir el examen de las alumnas que estaban haciendo copia y escribirles en este "anulado por fraude", el profesor coge el observador de ellas y les realiza una observación apuntando a que ellas estaban haciendo fraude durante todo el examen.
9. Cada vez que un alumno está murmurando con otro el profesor pega un grito pidiendo silencio.
10. Debido a la gran cantidad de dudas por parte de los estudiantes, el profesor explica cómo realizar uno de los puntos del examen; cuando los estudiantes entienden que es lo que tienen que hacer, los estudiantes empiezan a murmurar un poco más por lo cual el profesor pide de nuevo con un tono fuerte que hagan silencio.
11. Al terminar el tiempo para el examen el profesor recoge las hojas que hacen falta.
12. Finalmente, el profesor explica de forma rápida la solución de cada uno de los puntos.
13. Al terminar la explicación el profesor da por terminada la clase y le dice a los alumnos que ya pueden empezar a tomar onces.

**NO HAY COMENTARIOS RELEVANTES ACERCA DE ESTA
OBSERVACION DEBIDO A QUE SE TRATO DE UNA CLASE
DEDICADA A LA REALIZACION DE UN EXAMEN**