

**DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (LECTO-ESCRITURA) EN EL
CUENTO COMO TEXTO.**

YENIFERTH YURANNY ROJAS CRUZ

AURA LUCIA SANCHEZ SARMIENTO

UNIVERSIDAD LIBRE

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE
LENGUAS, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

BOGOTÁ D.C

2011

**DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (LECTO-ESCRITURA) EN EL
CUENTO COMO TEXTO.**

YENIFERTH YURANNY ROJAS CRUZ

AURA LUCIA SANCHEZ SARMIENTO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

DIRECTORA GRUPO DE SEMILLEROS LEAL

SOL MERCEDES CASTRO

UNIVERSIDAD LIBRE

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE
LENGUAS, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

BOGOTÁ D.C

2011

**A LOS FUTUROS INVESTIGADORES DEL GRUPO LEAL,
AMANTES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

AGRADECIMIENTOS

A las directivas de la universidad Libre y a los profesores de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas, quienes nos dieron la oportunidad de desarrollarnos como docentes y a la vez como personas para poder presentar un mejor servicio en la comunidad en la cual se labora.

A la Doctora Sol Mercedes Castro B, quien con su mística profesional y espíritu de investigación hizo posible la realización del presente trabajo

A la profesora Herly Torres y a los estudiantes de primer semestre de Castellano 1 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, quienes colaboraron en la realización del presente proyecto investigativo.

A nuestras familias, quienes con su continuo apoyo y dedicación han sido nuestra motivación para ser las profesionales que hoy en día somos.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. TEMA	9
1.2. POBLEMA	9
1.2.1. Descripción del problema	10
1.2.2. Planteamiento del problema	11
1.2.3. Pregunta problemática	11
1.3. OBJETIVOS	11
1.3.1. Objetivo general	11
1.3.2. Objetivos específicos	11
1.4. JUSTIFICACION	12
2. FUNDAMENTACION TEÓRICA	14
2.1. SER HUMANO INTEGRAL	19
2.2. COMPETENCIA HUMANA	21
2.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA	23
2.4. CUENTO(TEXTO NARRATIVO)	27
2.5. LEER	32
2.6. METACOGNICIÓN	33
3. CARACTERIZACION DE LOS IMPLEMENTOS UTILIZADOS PARA LA REALIZACIÓN ESTRUCTURADA DEL PROYECTO INVESTIGATIVO	47
3.1. INSTRUMENTOS USADOS EN LA OBSERVACIÓN	47
3.2. ETAPAS DESARROLLADAS	48
3.2.1. Etapa 1: talleres de aplicación	48
3.2.1.1. Taller 1: campo semántico	49

3.2.1.2.	Taller 2: sustantivo vs adjetivo	50
3.2.1.3.	Taller 3: uso correcto de conectores	51
3.2.1.4.	Taller 4: motivando a través de la música	51
3.2.1.5.	Taller 5: representación abstracta de un cuento infantil	52
3.2.1.6.	Taller 6: sintetizando un cuento	53
3.2.1.7.	Taller 7: producción final	53
3.2.2.	ETAPA 2: RECOPILOACIÓN DE LA INFORMACION	53
3.2.3.	ETAPA 3: ANALISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA	53
3.2.3.1.	PRUEBA DIAGNOSTICA	54
3.2.3.2.	PROCESO DE LAS INTERVENCIONES	64
3.2.3.2.1.	Aplicación taller 1	64
3.2.3.2.2.	Aplicación taller 2	65
3.2.3.2.3.	Aplicación taller 3	66
3.2.3.2.4.	Aplicación taller 4	68
3.2.3.2.5.	Aplicación taller 5	69
3.2.3.2.6.	Aplicación taller 6	70
3.2.3.2.7.	Aplicación taller 7	71
3.3.	ANÁLISIS DEL PROCESO INDIVIDUAL DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS TALLERES APLICADOS	72
3.4.	ANÁLISIS DEL DESARROLLO MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO A LAS VARIABLES	74
3.5.	MATRIZ DE VARIABLES	75
4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	76
5.	CONCLUSIONES	77
6.	PROPUESTA	81
	BIBLIOGRAFÍA	83
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	85
	ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

• TABLA 1	61
• TABLA 2	65
• TABLA 3	66
• TABLA 4	71
• TABLA 5	72
• TABLA 6	73
• TABLA 7	73

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito abordar la problemática que muestran los estudiantes universitarios frente a la competencia comunicativa, incentivando a la mejora del proceso de escritura en la formación académica y la creación de textos narrativos (cuentos) por medio de la motivación intrínseca; esta iniciativa, nace con base al trabajo realizado por el semillero de investigación LEAL (Lectura y Escritura en Acción Libre); el cual surge como una mirada interna para reflexionar sobre las formas en la que nos comunicamos textualmente. El propósito general del grupo es propiciar espacios de motivación a los estudiantes de primer semestre de la Facultad de ciencias de la educación en la Universidad Libre de Colombia, para atender a la preocupación de la universidad acerca de la comprensión y producción de textos por parte de los participantes de la vida académica.

Es necesario conocer la importancia de la cognición social, el cual se desarrolla a través de una serie de actividades que permite al estudiante mejorar su competencia comunicativa por medio de la motivación, ya que es de suma importancia que los educandos sepan argumentar y escribir de manera clara y coherente un texto narrativo; en donde se deje visualizar su pensamiento crítico. El proceso investigativo a cerca del desarrollo de motivación intrínseca como método cognitivo de redacción, argumentación y sustentación se llevó a cabo con los estudiantes de la Universidad libre desarrollando el eje temático: Castellano 1, en la jornada de la tarde.

Es así como desde el planteamiento propuesto por el grupo LEAL, se pueden adoptar métodos prácticos para contrarrestar los diferentes orígenes de índole social a la hora de leer y escribir en la formación del profesional.

DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (LECTO-ESCRITURA) EN EL CUENTO COMO TEXTO.

1.1. TEMA:

Desarrollo de La motivación intrínseca para el mejoramiento de la competencia comunicativa en la producción de cuentos como textos coherentes, en los estudiantes de primer semestre de Castellano 1 de la universidad Libre jornada de la tarde.

1.2. PROBLEMA:

1.2.1. Descripción del problema.

A lo largo de las experiencias obtenidas en los primeros años como estudiantes de la facultad de ciencias de la Educación; ha resultado preocupante desde un principio la falta de motivación de los estudiantes para desarrollar un escrito coherente, fue así; como al realizar una lluvia de ideas, surgió como tema polémico y relevante; la dificultad a la que se ven expuestos los estudiantes en el momento de producir un texto coherente, ya que, la escritura desempeña un papel muy importante como medio de comunicación, sin embargo no todos los estudiantes alcanzan el nivel de desarrollo de la lengua escrita acorde a su capacidad. Comúnmente encontramos en los escritos muchos errores como: escribir frases gramaticalmente incorrectas, palabras mal utilizadas, mala

ortografía, dificultad en la construcción de párrafos organizados, redundancia, velocidad lenta al escribir, baja producción de contenido, errores de puntuación, desinterés en la elaboración de textos y apatía a la hora de redactar. Impidiendo la coherencia y legibilidad de los escritos, al igual que, el rechazo a completar el trabajo o presentar las tareas; interfiriendo significativamente en el rendimiento académico o las actividades de la vida universitaria.

Con base en lo anterior, las investigadoras ven la necesidad de implementar una estrategia que lleve a obtener resultados académicos más altos. Estos incidentes presentan el reto de encontrar estrategias prácticas de respuesta para prevenir y subsanar las dificultades en la competencia comunicativa que permitan lograr una motivación intrínseca en los estudiantes y que esta, a su vez favorezca la redacción del cuento como texto dentro de cualquier ámbito escolar, garantizando la seguridad, la competitividad, y el desempeño del estudiante en su ámbito social, promoviendo el desarrollo de su capacidad creativa y motivacional como una herramienta estratégica que le ayude a mejorar su comprensión lectora, por ende, si mejoramos la capacidad de comprender lo que se lee se tendrá mayor facilidad y motivación a la hora de escribir y argumentar un texto, logrando así, la seguridad personal frente a la comunicación en forma escrita

1.2.2. Planteamiento del problema.

Si se diseña una propuesta estratégica que logre generar una motivación intrínseca en los estudiantes hacia el mejoramiento de la competencia comunicativa y hacia la producción de cuentos como textos coherentes que ayude al estudiante a superar dificultades en la redacción escrita, y en la construcción de texto, entonces, se garantizará el desempeño armónico y creativo de la construcción del cuento escrito en los estudiantes de primer semestre de castellano 1 de la facultad de ciencias de la educación en la universidad libre.

1.2.3. Pregunta Problemática.

¿Cómo desarrollar la motivación intrínseca en los estudiantes de la universidad libre de primer semestre de Castellano 1, jornada tarde, para que desarrollen cuentos como textos coherentes, mejorando la competencia comunicativa?

1.3. OBJETIVOS.

1.3.1. General

Desarrollar una motivación intrínseca en los estudiantes de castellano uno de la Universidad Libre para el mejoramiento de la competencia comunicativa en la producción de cuentos (textos) que posean coherencia y cohesión.

1.3.2. Específicos.

- Motivar a los estudiantes de primer semestre de castellano 1 de la jornada de la tarde; para que desarrollen la escritura como medio comunicativo.
- Proporcionar al estudiante herramientas a través del cuento para mejorar la capacidad de expresión escrita.
- Promover los procesos de escritura de los estudiantes de castellano de primer semestre de la Universidad Libre, para que expresen sus ideas de forma coherente y correcta a través del cuento.

1.4. JUSTIFICACIÓN

En un intercambio de ideas y experiencias entre los integrantes del proyecto, en torno a las dificultades más significativas de la vida del estudiante en los primeros semestres de universidad, llamó la atención la falta de motivación que presentan los mismos frente a la construcción de un texto escrito que posea coherencia y cohesión, y que a su vez favorezca la comunicación de una manera escrita. Por ello citamos a Hellriegel y Slocum, quienes introducen en su definición “la finalidad de la conducta”, allí conciben la motivación como *“fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia una meta”*¹. Evidenciando el efecto que causa el estado de ánimo de los estudiantes en la producción escrita.

La motivación en el trabajo puede concebirse como un proceso mediante el cual se activa, se mantiene y se dirige la conducta hacia el logro de ciertas metas que satisfacen necesidades importantes del individuo y a la vez permite el logro de las metas organizacionales. La motivación, en general, es un fenómeno complejo por la variedad de formas como los motivos se expresan y se combinan para producir una determinada conducta. El proceso motivacional puede ser visto como un ciclo que va desde la conciencia de una necesidad hasta el logro de los incentivos que la satisfacen. La motivación puede ser abordada desde distintas perspectivas. Puede observarse a partir de las fuerzas que la energizan (motivación extrínseca y motivación intrínseca), desde las expectativas que la orientan (motivación positiva y motivación negativa), o desde la fuente de los mensajes que la influyen (micromotivación y macromotivación). Entre la motivación y otros fenómenos, como la satisfacción y el desempeño, hay una red circular de influencias, muy distintas a las simples conexiones deterministas que a veces se establecen.

¹Hellriegel, D. y Slocum, J. (2004). Comportamiento organizacional (10ª ed.). México: Thomson Learning Editores. Pág. 117

Resulta fundamental preguntarse cuál es el camino que conduce al estudiante a establecer una conexión directa con sus propios elementos internos, por qué el estímulo se logra entonces y no dejamos de sorprendernos en la retroalimentación. Es por esto que las integrantes de grupo ven la necesidad de estimular la motivación intrínseca de los estudiantes de primer semestres de castellano 1 de la jornada de la tarde en la facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Libre, a través, de estrategias que ayuden a superar las debilidades que se presentan a la hora de redactar cuentos de una manera coherente; es importante aclarar, que en esta investigación el cuento se tomará como texto y no como género literario.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las necesidades que como seres humanos se puede experimentar desde el momento en que se enfrentan en la creación de texto escrito, del YO individual y de la realidad que nos envuelve, es tratar de identificar la naturaleza de las emociones, su relación con el pensamiento racional y el modo en que ambas dimensiones interactúan y condicionan nuestros pensamientos para poder plasmarlos en forma escrita y que logre transmitir el mensaje que queremos en forma coherente, concisa y completa, es por esto que, se hace indispensable analizar diferentes aspectos teóricos que van a incidir directamente en el desempeño exitoso de los estudiantes en los primeros semestres de universidad:

Motivación intrínseca

En psicología y filosofía, definen la motivación como los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación; de otra forma, afirma Núñez “la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar”², es así que el máximo reto de las investigadoras sea el de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que marcamos como motivación. Sin embargo, a pesar de las diferencias históricas la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto *de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). Si tenemos en cuenta el contexto universitario y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tiene el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un

²UÑEZ, J.C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivacion y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, pp. 53-72.

estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

"Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (G. Cabanach et al., 1996, p. 9)³, en consecuencia, en la mejora del rendimiento académico en cuanto a redacción se refiere se debe tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Núñez y Gonzalez-Pumariega, 1996). Los especialistas más destacados en este tema como por ejemplo Paris Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) afirman que, para tener buenos resultados académicos, los estudiantes necesitan conservar tanto "voluntad "(will) como "habilidad" (skill) (En G. Cabanach et al., 1996), lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos.

Las variables personales a tener presente según Pintrich, (1989), Pintrich y De Groot (1990). Estaría integrado por tres componentes. El *componente de expectativa*, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de transmitir mi pensamiento? El *componente de valor*, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta redacción? El *componente afectivo*, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al construir este texto?

³NUÑEZ, J.C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivacion y aprendizaje escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas, pp. 53-72.

Es así como intentamos explicar la motivación de logro basándonos en las metas que persigue el estudiante. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar los ensayos, las bitácoras, las reseñas etc. académicas y a distintos patrones motivacionales. Según G. Cabanach (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988). Las primeras metas (de aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las incluidas en el segundo grupo (de ejecución, centradas en el "yo", y de rendimiento) porque comportan formas de afrontamiento diferente, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. En este sentido, afirmamos que la motivación intrínseca supone un interés por parte del estudiante de desarrollar y mejorar la capacidad, que en nuestro caso es la redacción escrita reflejando el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, logrando una meta a corto plazo.

Sin embargo, "algunos autores (como Heyman y Dweck, 1992; Smiley y Dweck, 1994, etc.) afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de su orientación de meta"⁴. De forma que, cuando los estudiantes (ya sean de una u otra orientación de meta) tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito. Por el contrario, cuando dudan de su capacidad, las diferencias en orientación de meta, reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller et al. 1993).

⁴FRANCISCO J. GARCÍA BACETE Y FERNANDO DOMÉNECH BETORET, Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. [on line]. Universidad Jaume I de Castellón [citado 5 Nov., 2011]. Disponible en internet:<URL:http://www.robertexto.com/archivo/motiv_aprendiza.htm>

El tipo de meta que los estudiantes persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales (Dweck y Leggett, 1988). Según Ames (1992) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los educandos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames (1992), en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase.

Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación de instrucciones determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras. Teniendo presente lo anterior se trabajó estimulando la motivación intrínseca; por medio de diferentes actividades que ayudaron a los estudiantes a mejorar su competencia comunicativa escrita, iniciando con una prueba diagnóstica y finalizando con la producción de un cuento autónomo.

Hemos destacado anteriormente que el elemento afectivo recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. El tipo de emoción que experimenta el estudiante en la realización de la tarea viene determinada básicamente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñadas por las investigadoras para su producción en donde se realizaron diferentes actividades, con el fin de motivar al estudiante a obtener un texto elaborado coherentemente a través de varios talleres elaborados para este fin.

En ese sentido, para que el estudiante se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (auto concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero

fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Que el alumno este motivado para aprender significativamente también requiere la existencia de una trayecto óptimo entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es excesiva el alumno se desmotiva porque cree que no tiene posibilidades de asimilarlo o de atribuir significado al nuevo aprendizaje, y si la exigencia del investigador persiste puede generar ansiedad en el estudiante. Si la distancia es mínima también se produce un efecto de desmotivación porque el alumno ya conoce, en su mayor parte, el nuevo material a aprender y se aburre.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras.

Las investigadoras del proyecto coinciden con Cyrs (1995) al afirmar que no se debe motivar a los estudiantes, sino crear un ambiente (environment learning) que les permita a ellos mismos motivarse. Con las teorías cognitivo-sociales de la motivación y el rendimiento, los estudios actuales centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, pues, tiene mucho más sentido que tratar de provocar un cambio en el aprendiz incidiendo directamente sobre los componentes personales.

Finalizando este capítulo las investigadoras pretenden aplicar los aportes de, Ames (1992) cuando propone una serie de actuaciones instruccionales del profesor encaminadas a favorecer las metas de aprendizaje en función de las dimensiones por él señaladas anteriormente. En relación con las tareas y actividades de aprendizaje manifiesta seleccionar aquellas que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad. Respecto a la

distribución de autoridad o responsabilidad, propone ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar habilidades de autocontrol. Por último, respecto a las prácticas de evaluación, las estrategias instruccionales más importantes que se deberían implementar en el aula son: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos y transmitir la visión de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1. SER HUMANO INTEGRAL

“La educación integral” es una expresión que no todos perciben de la misma forma. Podemos analizar por lo menos tres significados diferentes.

Los revolucionarios del siglo XIX trataron la cuestión educativa como una parte del proyecto de cambio de sociedad. El principio que guía la educación integral es el del desarrollo de todas las posibilidades de una persona, preparándola tanto para el mundo de la reflexión como para el del trabajo. El primero que puso en práctica esos ideales fue Paul Robin (1837-1912), en Francia.

El Documento final de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, organizada por las Naciones Unidas en 1933, pide a los Estados “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la persona y el reforzamiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. “Se trata de una educación integral: una educación que sea capaz de preparar hombres autónomos desde el punto de vista moral, y respetuoso de la libertad y la dignidad del otro”.⁵

Por último, la universidad de hoy, que sustenta como una de sus principales fortalezas las proyecciones de desarrollo, los avances de las tecnologías de la

⁵ROSA, Cultura física, recreación y deporte. [on line]. Ed. Familias Latinas. [citado 5 Nov., 2011]. Disponible en internet: <<http://www.familiaslatinas.com/padres/cultura-fisica-deporte-y-recreacion/>>

informatización, precisa a su vez resistirse al nuevo totalitarismo de la sociedad de la información o del conocimiento. La tecnología y el proceso de globalización cultural generado por ésta, plantean como reto la integración de lo humano con lo tecnológico lo que supone desarrollar al individuo de manera plena, combinando el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales con la potenciación de una mayor calidad humana; que satisfaga las necesidades de la dinámica y de los retos éticos que enfrenta el mundo moderno.

Como investigadoras debemos ser conscientes de que somos formadores de individuos que serán, en el mediano plazo, responsables de la toma de decisiones y resolución de problemas en un mundo globalizado, altamente competitivo y cada vez más fraccionado en lo social. Creadores de aquellos que no solamente sean capaces de ejercer sus destrezas técnicas y conocimientos, sino que además actúen en coherencia con su esencia humana y social, y sobre todo, implicados con la continuidad del desarrollo de la humanidad.

Gráfico 1.



El ser humano es un ser integral⁶ puesto que tiene la capacidad de desenvolverse en diversos ambientes con un sinnúmero de características biológicas, psicológicas, sociales, afectivas, espirituales; etc. Tiene a su vez la capacidad de aprender y de ubicarse en ambientes temporales y locales distintos.

Teniendo presente la propuesta de las investigadoras se hace necesario fundamentar el para qué, a quién, y cómo, surge en gran medida, los criterios en términos de los cuales podemos estructurar nuestro proyecto; es por ello que en el presente trabajo, consecuentes con esta premisa, ya expusimos la importancia del estudiante como ser integral y ahora de modo más detallado una forma de entender, elaborar e implementar las competencias básicas del estudiante.

2.2. COMPETENCIA HUMANA

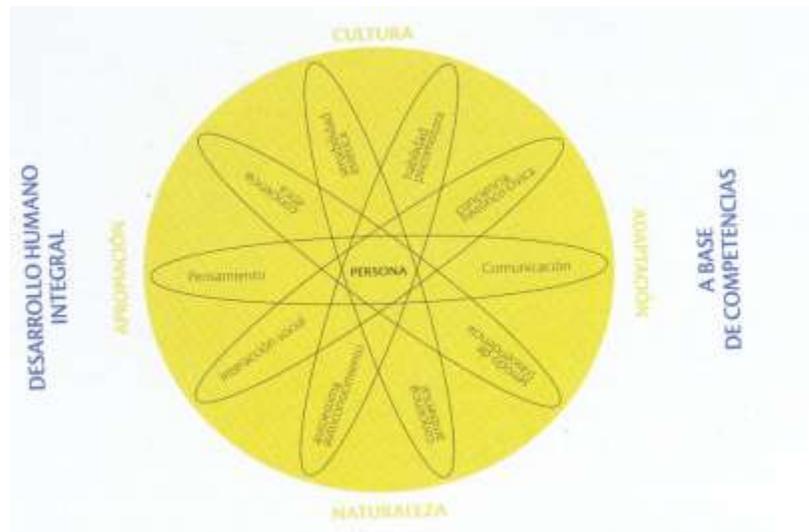
Definimos competencia humana como una forma de conciencia de una actividad y relación, producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes, que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de sus relaciones con el mundo, él/ella mismo incluido (Villarini, 1983, 1984, 1986,1997, 2008).

Las competencias son capacidades generales que se desarrollan como parte del proceso de maduración biopsicocultural, a partir del potencial humano para el aprendizaje, y ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona. Su desarrollo es continuo, acumulativo, gradual y progresivo en su complejidad frente al entorno al que se aplica. La escuela es solo un espacio, mejor o peor organizado, para su desarrollo.

En este proyecto se identificaron las competencias humanas generales como dimensiones del desarrollo humano, asumidas como metas de la educación

⁶http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/salud_uninorte/17/1_El_ser_humano.pdf El ser humano como una totalidad.

orientada al desarrollo humano integral donde (Villarini, 1997) las representa de ésta manera: **(gráfico # 2)**



Como se aprecia en la gráfica las competencias forman parte de un sistema complejo dinámico, que es la persona concreta, como unidad biopsicosocial en proceso de desarrollo (adaptación y apropiación) y en el marco de la naturaleza y de una comunidad cultural.

Las competencias como elementos de este sistema se interrelacionan en forma variada y multicasual; aunque tienen una autonomía relativa. La personalidad es en gran medida, el resultado de la intersección entre las competencias en interacción con el ambiente natural y cultural.

Hemos indicado que el proceso de desarrollo de las competencias es continuo, acumulativo gradual y progresivo en su complejidad frente al entorno al que se aplica. Esto significa que se va desarrollando una capacidad cada vez más compleja para entender, apreciar y actuar en el entorno y, con ello, mayor grado de autonomía y solidaridad (Piaget, 1981; Vigotsky, 1978). En términos generales a partir de Hoston, Piaget, Vigotsky y Wallon (1978), y tomando los seis componentes de las competencias, se puede apreciar los niveles de complejidad en el desarrollo de las competencias en el siguiente gráfico.

Gráfico 3

Nivel	Sistema de representación	Sistema de operaciones	Sistema de actitudes	Capacidad metacognitiva	Creatividad	Saber experiencial
I (Inicial)	Instágenes	Picomotoras Imaginativas	Centrado Empático Apegado	Ingenuo	Fantástico	Restringido
II (Primario)	Nociones	Concretas	Narcisista Dependiente Conformista Tribal	Introspectivo	Ingenioso	Superficial
III (Intermedio)	Conceptos	Formales	Semi- autónomo Contractual Rebelde Simpático	Reflexivo	Original	Unilateral
IV (Superior)	Conceptos científicos o disciplinarios	Métodos científicos o disciplinarios	Autónomo Dialogico Comunitario	Crítico	Idealista Utopico	Amplio Filosofía "Experto"

Reis, O. (1994) plantea: "El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto".

En Argentina el Consejo Federal de Cultura y Educación la define como: "Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional" (Ducci, M 1997).

En Australia "la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones" (Gonczi, A y Athanasou, J., 1996):

2.3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para comenzar podíamos adoptar el termino de competencia comunicativa, que es precisamente lo que pretendemos desarrollar en los estudiantes.

Según de la Rosa (2004) La competencia comunicativa es la capacidad de producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes medios que pueden promover interacciones educativas. No obstante, lo anterior da mayor valor a la calidad de los mensajes y no al uso y dominio de los medios.

Marín, Marta (1997) lo define como el “Término empleado por la sociolingüística para referirse a los conocimientos y aptitudes necesarios para que un individuo pueda utilizar todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural. Esta autora se refiere al conocimiento de las reglas psicológicas, culturales sociales y lingüísticas que rigen su cultura incluyendo las competencias lingüísticas, textuales y discursivas.

Patiño, Milton (2008) relaciona las competencias comunicativas con tres momentos. El primero hace referencia al hablar, escuchar, leer y escribir. El segundo momento está vinculado con el mundo del ciberespacio y el comportamiento de los usuarios en la red. Y el tercero esta aplicado al manejo de conflictos cotidianos.

Teniendo presente los anteriores autores se ve la necesidad de explorar e inducir al estudiante universitario del primer semestre a comunicarse y a expresarse en forma escrita de una manera coherente; sin descuidar el contexto en el que se producirá el texto. La competencia comunicativa requiere la adquisición de recursos necesarios para expresarnos de manera adecuada, es decir; para hacer un excelente uso de la lengua.

Canale y Swain (1980), proponen una estructura teórica, primero de tres y después de cuatro (Canale, 1983) componentes que describen la competencia comunicativa: la competencia gramatical (lingüística), la competencia socio-lingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Después

aparece un quinto componente, la competencia sociocultural (van Ek, 1976). Parece ser que Canale y Swain (op. cit.) reconocen la importancia del contexto al incluir reglas de uso sociocultural en el componente socio-lingüístico, que a su vez Hymes (1972) incluye en el sector tres, lo que es apropiado en un contexto sociocultural dado, pero es van Ek (op. cit.) quien lo operacionaliza y lo incluye en el concepto junto a las cuatro dimensiones ya establecidas en la obra *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, que forma parte del *Threshold Level of the Council of Europe* que da origen al llamado enfoque comunicativo que hasta hoy ha revolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras.

Otro lingüista, Gumperz (1981), citado por Stalker (1989) redefine el término competencia comunicativa reconociendo y enfatizando, en nuestra opinión, el carácter interaccional y cooperativo de la comunicación y su contextualización.

Competencia comunicativa integral: Según Pulido (2004), es la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados.

La competencia comunicativa integral, desde nuestras posiciones teóricas, comprende diferentes dimensiones expuestas a continuación.

Competencia lingüística: Según Enríquez y otros, (op. cit.), es la habilidad de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente. La cual se caracteriza por la capacidad que tiene un locutor para producir e interpretar signos verbales o actos comunicativos de forma oral. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones a través de la lengua como sistema de signos y la lengua en funcionamiento, en uso.

- La lengua como sistema de signos corresponde al dominio semiótico, y su función esencial es significar.

- La lengua en funcionamiento, en uso, corresponde al dominio semántico, y su función básica es comunicar.

Competencia sociolingüística: Según Enríquez y otros, (op. cit.), es la habilidad de producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo.

Competencia discursiva: Según Enríquez y otros, (op. cit.), es la habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos coherentes y fluidos.

Competencia estratégica: Según Pulido, (op. cit.), es la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma, debido a diferentes variables de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias.

Competencia sociocultural: Según Enríquez y otros, (op. cit.), es la habilidad de comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, y de establecer distinciones entre las culturas diferentes, particularmente la de los pueblos cuya lengua se estudia.

Competencia paralingüística; Es la capacidad que posee el hablante para utilizar de manera adecuada determinados signos no lingüísticos o no verbales, que le permiten expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice: ya sea para declarar, interrogar, intimidar, rogar, ordenar, etc. En la comunicación escrita, se manifiesta por medio del empleo de los signos de puntuación, de las sangrías, de los nomencladores, de la distribución general del espacio, tipos de letras, etc. Estos recursos nos permiten identificar la división de un texto escrito en capítulos, párrafos, temas y subtemas.

La Competencia pragmática, es la capacidad del ser humano para realizar el buen uso de la lengua al producir un acto de habla, es conocida también como la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un contexto determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales

mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados.

Y finalmente la competencia textual, “Es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. La competencia textual implica las competencias consideradas anteriormente y, además, las competencias cognitiva y semántica” (Girón y Vallejo, 1992: 20)

Teniendo en cuenta las dimensiones que abarca la competencia comunicativa y una vez observadas las falencias que presentan los estudiantes de licenciatura de la universidad libre a la hora de redactar un texto, se crearon actividades-taller para desarrollar y ayudar a superar esta dificultad, enfatizando en el cuento como texto y no como narración escrita, con el fin de que al iniciar la carrera de licenciatura; los estudiantes adquirieran una capacidad de coherencia y cohesión al redactar un texto.

2.4. CUENTO (TEXTO)

La presente investigación explora no solo la necesidad sino la posibilidad de establecer un dialogo escrito en donde se trabaje aspectos argumentativos, redacción, competencias comunicativas, coherencia, cohesión, signos de puntuación y motivación intrínseca; utilizando el cuento como una mediación didáctica para fortalecer la dificultad que presentan los estudiantes de primer semestre.

El elemento más importante a la hora de dar solución a una debilidad (redacción), es la imaginación. En este proceso participan diversas habilidades de pensamientos posibles e imposibles, con los cuales se puede trabajar despliegues completos y ordenados; que a su vez puede realizarse un vínculo entre la imaginación y la formación de pensamiento escrito a partir del cuento donde, lo que se espera de ellos no es que repitan o reproduzcan la información

que puedan encontrar en el cuento, sino que la sometan a la acción del pensamiento con el fin de analizar, relacionar, criticar, transferir y aplicar esa información, transformándola en conocimiento.

De esta forma, además de adquirir conocimientos, aprenden a aprender, una tarea especialmente importante en la sociedad de la información escrita es la de desarrollar la motivación intrínseca que lo lleve a tener seguridad en sí mismo.

Los objetivos de las actividades de aprendizaje en el aula deben ir encaminados, por tanto, a conseguir que se adquieran las habilidades que permitan planificar estrategias de búsqueda de elementos de redacción, su análisis y valoración, con el fin de buscar la reconstrucción personal del conocimiento, aplicando un aprendizaje activo, constructivo, cooperativo, intencional y auténtico.

En este proyecto no se adoptó el cuento como género literario, sino que se enfocó como un texto narrativo corto, con parámetros determinados, que permiten que la narración cumpla con las 3 características primordiales de todo cuento, que son: el inicio, que es el espacio dedicado a la presentación de la historia y la base principal en la cual se desarrollara todo el texto coherentemente; el nudo o desarrollo, es la parte conflictiva de la historia, en donde el texto lograra cautivar al lector por la trama que allí se ha de desarrollar y finalmente el desenlace, en donde se da una conclusión y final de la historia. Sin embargo, el cuento como todo texto posee limitaciones y diferentes tipos de elementos o de cuestionamientos que le ayudaran a que la historia tenga suficiente significación para el lector.

Es fundamental el estudio que realizó Roland Barthes acerca de la estructura del cuento, en donde pone al descubierto que todo cuento, y todo relato, debe tener núcleos que configuren de una u otra manera el riesgo del relato: un acto principal que se encargue de abrir el mensaje, un siguiente acto que sea el encargado de mantener la comunicación, el interés y el hilo del relato y un acto final que sea encargado de cerrar o concluir el cuento. Cada uno de estos pasos, son los

encargados de brindar al cuento o relato narrativo una lógica, coherencia y cohesión. En el entorno de cada uno de estos núcleos pueden aparecer catálisis: la cual constituye espacios o zonas de descanso del texto o relato y es también la encargada de mantener el contacto entre el narrador y el lector, además responde a preguntas tales como: ¿Quién? , ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, ¿Para qué?

Barthes, Roland (1915-1980), crítico y semiólogo francés, afirma que la Semiología es como la disciplina que estudia de manera científica, el proceso de significación y los elementos que participan en él, como son los signos, los códigos, los discursos y los textos.

El sentido nace de la articulación del significante y del significado al encuentro del interpretante. Por lo tanto el trabajo semiótico se puede concentrar en el estudio del recorrido del sentido desde la superficie hacia el interior del texto tanto en el plano de la expresión, en los elementos que se bajaran en la producción significativa: los códigos, los signos, los discursos, las fusiones y otros aún por descubrirse, o en el proceso de la interpretación del texto.

El método semiótico exige la determinación de un punto de vista y de partida concreta para la realización de análisis. Ello significa que el estudioso no se para frente al texto y comienza a barajar y a analizar los temas que se le van presentando de una manera desorganizada y caprichosa sino que se plantea una perspectiva específica, que se conoce, en el campo de la semiología como nivel de pertinencia. La semiología se convierte en el método de la lectura del mundo por excelencia, porque, se encuentra en un proceso de emisión permanente de sentido frente al ser humano que la interpela.

Exige un estudio semiológico diverso, que se adapte a su realidad. Es así como en el comic se encuentran tres niveles de estudio bien definidos: iconografía, expresión literaria y técnica narrativa.

1. Iconografía:

Se refiere a la imagen propiamente dicha.

1.1. Estereotipos: los comics han generado una densa familia de estereotipos, de personajes de rasgos peculiares que convierten en sus señas permanentes de identidad. Pero junto a esta colección de estereotipos humanos severamente codificados, que resultan inequívocos estados de ánimo como el asombro, el dolor, el terror, etc. La tenaz estabilidad de estas representaciones icónicas inequívocas ha hecho de los comics un lenguaje universal.

1.2. Situaciones arquetípicas: en los relatos de los comics se producen también ciertas situaciones canónicas y ritualizadas, específica de cada uno de sus géneros, a la vez que establecen sus señas de identidad, reconocibles sin dificultad por parte de sus lectores como las situaciones peligro y de persecuciones entre otras se han convertido, de este modo, en escenas emblemáticas y arquetípicas.

1.3. Distorsión de la realidad visible: el dibujo de comics permite distorsionar con gran fantasía la realidad representada. Con mucha frecuencia se trata de distorsiones que metaforizan estados de ánimos o vivencias de personajes.

1.4. Metáforas visuales e ideogramas: la metáfora es una figura retórica, muy común en la poesía, en la que las palabras utilizan con un sentido distinto del propio en razón de cierta relación analógica.

2. Expresión Literaria:

Se refiere al contenido o narración del hecho.

2.1. Cartuchos: Son cápsulas insertadas dentro de las viñetas o entre dos viñetas consecutivas cuyo texto inscrito cumple la función de aclarar o explicar el contenido de la imagen o de la acción, facilitar la continuidad narrativa, o reproducir el comentario del narrador.

2.2. Rotulación: el tratamiento gráfico literario puede aportar decisivas connotaciones al sentido del texto. El uso de mayúsculas, minúsculas, subrayados estilos caligráficos, signos de admiración y tamaños diversificados de las letras se convierten en un medio creativo y expresivo al servicio del autor de comics.

2.3. Globos: los globos o bocadillos son los recipientes simbólicos o contenedores de las locuciones de los personajes parlantes, cuya procedencia se indica con un rabo o delta dirigido al emisor de la locución inscrita.

3. Técnicas Narrativas:

Forma en que el autor narra o comenta la narración del comic.

3.1. La viñeta, que representa por medios escritos- icónicos un espacio de la acción narrada en un tiempo determinado. Pero las viñetas se organizan desde el punto de vista editorial, en unidades de publicación tales como la página de comics, la media página o la breve tira diaria. Esta puesta en página supone una opción editorial decisiva, pues decisiva, pues determina una estructura plástica y narrativa a la vez, que es diferente para la lámina, la media página o la tira y permite crear distintos efectos globales, ritmos y estéticos.

3.2. Paso del tiempo: La más elemental técnica narrativa de los comics es la que se utiliza para expresar el paso del tiempo, fundamento básico de la transitividad y de la narratividad.

3.3. Acciones Paralelas: las acciones paralelas configuran una estructura narrativa de alternancia de episodios que se supone simultáneos y que suceden en lugares distintos, pero que se presentan en cambio al lector consecutivamente.

3.4. Flash-Back: El flash-Back, o evocación en un pasado puede ser activado de distintos modos: por el relato oral o escrito o de un narrador, por el pensamiento o recuerdo de un personaje, etc.

3.5. Zoom: permite hacer travellings ópticos que plasman una impresión de acercamiento o de alejamiento en relación con el objeto. Sus implicaciones psicológicas son importantes: el efecto de acercamiento contribuye a otorgar intimidad a lo mostrado, mientras que el efecto de alejamiento abandona al objeto o sujeto para insertarlo en un conjunto visual diversificado.

3.6. Visión y puntos de vista: los dibujos de los comics implican decisivamente el sentido de la vista. Por una parte, porque las imágenes impresas representan un campo óptico desde un determinado punto de vista o ubicación emplazamiento físico, que en ocasiones pueden llegar a coincidir con el punto de vista subjetivo.

3.7. Guiño al lector: a veces los personajes de los comics miran hacia el lector, le hablan o le dirigen un guiño de complicidad. Esta actitud inusual rompe las convenciones narrativas tradicionales e interpela explícitamente al lector.

En el taller realizado con los estudiantes se tomaron cinco cuentos infantiles, los cuales deberían ser adaptados en comics, teniendo presente los tres momentos del cuento, de tal manera que tuviera secuencia coherencia, dialogo y creatividad en su elaboración. Teniendo en cuenta el espacio, ambiente y recursos se dio escucha a los diferentes trabajos leídos.

2.5. LEER

"Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito" (Adam y Starr, 1982).

Para Carbajal P. Francisco y Ramos G. Joaquín (2004) leer significa "La interacción entre el texto y el lector incluye la influencia del conocimiento previo a la lectura, la capacidad de entender globalmente el texto, la capacidad de interpretarlo más allá de su información escrita y la posibilidad de controlar la lectura que realiza".

La comprensión lectora

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

Afirma al respecto Martha Sastrias. (1995) Luego entonces para apropiarse de la lectura comprensiva es importante contar con esquemas de conocimiento por ejemplo representaciones organizadas del tema que va a leerse, además agregar algunas estrategias, las que serán empleadas por el sujeto que aprende a comprender el texto." La lectura ocupa un primer orden en la vida afectiva del niño con ella vincula sus experiencias de la vida cotidiana, sus gustos, sus modos de comunicarse, sus valores, etc. A esto se le denomina el puente entre su mundo interno y externo".

Es importante tener claro el concepto de lectura y de comprensión lectora para poder identificar si al construir un texto escrito estamos transmitiendo realmente lo que queremos comunicar teniendo presente el tema, sus componentes, sus ideas principales y secundarias sin perder el horizonte de principio a fin.

2.6. METACOGNICIÓN

El estudio de la metacognición se inicia con J. H. Flavell, un especialista en psicología cognitiva, y la define diciendo: "La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A (situación de aprendizaje) que B (situación de aprendizaje)".

Según Burón, la metacognición se destaca por cuatro características:

1. Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
2. Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
3. Auto observación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Toda persona realiza una serie de procesos mentales que le permiten interactuar con su medio en el que está inmerso. Sin embargo, los límites de la cognición humana van más allá. Por una parte, se puede pensar en su entorno, e incluso, crear mundos imaginarios; y, por otra, puede hacerse una reflexión sobre dicha vida mental y, a partir de allí, regularla o replantearla, de acuerdo a los fines que una determinada tarea o situación de aprendizaje le sugiera, que en este caso sería el cuento.

Dado que la producción de textos y los modelos que se ocupan de la misma presuponen que los sujetos deben desarrollar una determinada competencia, definida como: “un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana” (Gómez de Erice, 2003). Esta competencia no se adquiere por simple experiencia de vida sino que su desarrollo exige un trabajo pedagógico formal y sistemático.

Relacionando también el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1962), entendida como “ la capacidad que posee el ser humano de dominar distintas situaciones de habla y de escritura y emplear adecuadamente diferentes géneros y tipos de textos apropiados para las múltiples situaciones comunicativas con que se enfrenta en las prácticas sociales”. Al igual que tener presente, la competencia comunicativa en tres grandes competencias, realizada por Badura (1972). Para este investigador la competencia comunicativa está conformada por tres competencias: la lingüística, la hermenéutico-analítica (comprensiva) y la táctico-retórica (productiva). Si bien en todo acto de comunicación el empleo de estas tres sub competencias es simultáneo nos referiremos específicamente a la táctico-retórica, ya que es la que posibilita al sujeto conocer e internalizar las estrategias discursivas necesarias para la elaboración de textos efectivos y adecuados a las distintas situaciones comunicativas.

La competencia táctico-retórica está constituida por dos componentes:

1. Textual: la capacidad de estructurar textos coherentes y cohesionados a nivel de superficie. Este componente, indispensable tanto en la comprensión como en la producción, facilita los procesos de metacognición en el acto de escritura. Cuando el sujeto advierte que algo no está bien en su texto puede pasar de la función epilingüística a la metalingüística y metadis- cursiva, es decir, identificar el origen de su error y ubicarlo ya sea en el plano de la norma lingüística o en el de la organización del discurso.

2. Estratégico-pragmático: la capacidad de elaborar discursos que respondan a las necesidades pragmáticas propias de cada práctica social. Para ello se requiere un conocimiento que permita identificar la práctica social a la que pertenecen los textos, como así también las reglas que los configuran.

1.2. ¿Qué entendemos por escribir?

Dado que escribir es un acto complejo, no es fácil responder este interrogante de una manera breve y simple. Al respecto, consultamos a Hayes (1996), quien considera que escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”.

Acoger esta conceptualización de Hayes, que es respaldada por los postulados epistemológicos sociocognitivos, en los que se resaltan los aspectos sociales, culturales, motivacionales, afectivos y cognitivos de la escritura, nos llevó a concentrar la atención básicamente en los modelos cognitivos y sociocognitivos de producción escrita y en las estrategias implicadas en los mismos, como igualmente en las reflexiones sobre la incidencia de la metacognición en la escritura. La inclusión de modelos cognitivos y aportes sociocognitivos (Flower & Hayes, 1980, 1981, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps, 1993, 1997; Camps & Castelló, 1996; Hayes, 1996; Castelló, 2003) y psicolingüísticos (van Dijk & Kintsch, 1983), permite que se comprendan tanto los procesos que realiza la mente al producir un texto, como la incidencia de la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones del escritor que se evidencian en el texto escrito.

Además, el modelo psicolingüístico de van Dijk y Kintsch (1983), centrado en diversos niveles estratégicos a partir de un texto, aporta un andamiaje teórico preciso a la hora de diseñar criterios y pautas de escritura y de evaluación del

producto obtenido. Los autores de los modelos que hemos analizado coinciden en señalar que el aumento de la conciencia –estrategias metacognitivas– sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión, favorece el desarrollo de la competencia productiva y permite, en consecuencia, el logro de un escritor eficiente. Al respecto, Flower y Hayes (1981) señalan la necesidad de acrecentar el control sobre el propio proceso de composición para llegar a ser un escritor más eficiente y más efectivo con sus lectores.

En la actualidad los estudios acerca de la incidencia de la metacognición en la competencia productiva se han acentuado. Parodi (2003) afirma:

“La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente”.

Desde la perspectiva de Bajtín (1982), afirma que el lenguaje escrito es dialógico por dos motivos: 1. La mayor parte de los textos o enunciados no se constituyen en un primer texto o en un texto independiente de los demás sino que están insertos en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. El autor “dialoga” con lo que otros han dicho e imagina las respuestas de sus posibles lectores que anticipa en su posible texto. 2. De ello se infiere que el escritor no está en soledad creando su texto sino que está en un diálogo constante con distintas voces que surgen del contexto de esa situación comunicativa. El autor hace hablar en su texto a estas voces por lo que los textos son polifónicos. Estas consideraciones nos llevan a reflexionar acerca de la importancia que tiene el conocimiento del destinatario, de los distintos contextos y del uso de la lengua

en estos contextos, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, entre otros aspectos, para que la comunicación escrita sea exitosa.

1.2.2. Una actividad que involucra lo afectivo y lo motivacional

Cuando un escritor produce su texto, como una actividad social, en un entorno socio-cultural determinado, es evidente que lo hace, porque está consciente del valor que tiene para él y para sus lectores esta actividad.

Las motivaciones de los “nuevos escritores” o “aprendices” están relacionadas con la función que le atribuyen al texto en una situación comunicativa determinada. De esto se desprende la necesidad, en la enseñanza de la producción textual, de escribir para situaciones comunicativas auténticas, que se establezcan en una motivación real para el estudiante. Somos conscientes de que esto no siempre es fácil de conseguir, por ello nos interesa destacar lo propuesto por Dolz (1994), quien tipifica tres situaciones de comunicación que originan actividades de escritura en la escuela, estas son:

- Auténticas, es decir, contextos extraescolares verdaderos, por ejemplo, cartas, cartas al lector, solicitudes, anuncios, afiches, folletos, encuestas, etc.
- Discursos del ámbito escolar, esto es, situaciones auténticas dentro del ámbito escolar, tales como diario o revista escolar, murales, folletos, afiches, etc.
- Ficcionalización, es decir, contextos inventados que mantienen similitud con la realidad, por ejemplo, simulaciones (simular ser un ecologista y escribir a favor de... o un abogado y argumentar a favor o en contra de.....), juegos de rol, etc.

Otra consideración a tener en cuenta es que no todos los grupos sociales otorgan la misma valoración a la lengua escrita; ello también tiene gran incidencia en el aprendizaje. Al respecto, se han realizado numerosas investigaciones y todas coinciden en señalar que la escuela debe también ocuparse en trabajar este aspecto en forma sistemática a fin de lograr que la comunidad en la que está inserta valorice el uso de la escritura.

1.2.3. La escritura: una actividad cognitiva compleja. Este aspecto es el que subyace a todos los modelos cognitivos. Al respecto, Salvador Mata (1997) destaca: “La escritura supone procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.

La composición es un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que supone un alto componente de regulación.

- La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo.
- Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de la escritura) y externas (contexto comunicativo y audiencia)”.

Características del texto escrito

Según Estudios de lingüística textual o de gramática del discurso el código escrito es otro código completo e independiente y que exige mucho más habilidades del emisor. Por ejemplo, hay que discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, buscar las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones, sólo son una parte del conjunto de conocimientos que el individuo tiene que dominar. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: adecuación, coherencia y cohesión.

Adecuación:

Toda lengua presenta variaciones, o sea, todos los miembros de una comunidad no hablan ni escriben de la misma manera. Por eso el texto tiene que adecuarse, por un lado, a la variedad dialectal, y por otro, a la situación en que se produce, que está determinada por el tema (general o específico), el canal de comunicación (oral o escrito), el propósito perseguido (informar, convencer, etc.) y la relación entre los interlocutores (formal o informal).

Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación, saben cuándo hay que utilizar la lengua estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua.

Coherencia:

La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura de la comunicación de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.).

Cuando hablamos o escribimos debemos saber identificar qué informaciones son relevantes y apropiadas para el texto y cuáles son irrelevantes, superfluas e innecesarias.

Cohesión:

La cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí.

Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de diferentes tipos, por ejemplo, repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores, etc.

Dichos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

Es importante tener presente que para la redacción de un texto escrito en forma narrativa también es relevante tener en cuenta aspectos como:

Redacción:

Redactar, que etimológicamente quiere decir “poner en orden”, consiste en expresar por escrito los pensamientos e ideas previamente ordenadas. El propósito de la redacción es combinar palabras, frases, períodos, párrafos y textos, para, a través de ellos, verter ideas ya elaboradas, de manera que se

produzcan en un todo armonioso, capaz de ser debidamente comprendido. En otras palabras, la redacción podría definirse como una composición literaria en la que se desarrolla, de unas maneras completas, correctas y elegantes, un tema determinado, dentro de ciertos límites de amplitud.

Su trascendencia es enorme, pues, si bien la palabra transmitida en forma oral, vuela y se desvanece, lo escrito, por el contrario, se perpetúa: puede leerse, releerse, meditarse, y, a través de ello, el lector puede formarse una idea completa de lo que piensa y quiere decir el escritor. Debido a ello, es muy importante que se tome en cuenta lo siguiente:

Al inicio, antes de escribir, se debe pensar qué se va a escribir.

Es necesario saber qué mensaje se desea comunicar.

Debe preguntarse sobre a quién va destinado lo escrito.

Utilizar el tono y el lenguaje apropiados en la escritura.

La forma y el fondo:

Todo tipo de redacción, como cualquier manifestación literaria o artística, debe poseer dos elementos básicos, que son la forma y el fondo, ya que de nada sirve tener ideas originales y acertadas, si no se pueden expresar con la debida corrección. Tampoco reporta utilidad tener un amplio dominio del idioma si no se tiene nada que decir.

Ortografía:

Ortografía según la Gran enciclopedia ilustrada del proyecto salón hogar. La palabra ortografía viene del griego orthos, que quiere decir correcto, y de grapho, que significa escribir. Así, tenemos que ortografía quiere decir escribir correctamente. Tal como debemos hacerlo cuando hablamos, al escribir hay que tener en cuenta que existe una manera correcta para utilizar las palabras. A eso nos enseñará la ortografía: a escribir bien, a fin de que podamos comunicarnos mejor, y nuestros receptores comprendan los mensajes.

Creatividad:

En sentido amplio crear puede ser entendido como sacar, construir algo de “la nada”, o producir, inventar, componer una forma elaborándola con elementos preexistentes. Los estudios sobre la creatividad se desarrollaron en América en los años sesenta paralelamente a las críticas sobre los testes de inteligencia. Los psicólogos y los pedagogos observan que los testes de inteligencia sólo miden la capacidad de superar dificultades de orden lógico, mientras que el aspecto productivo de la inteligencia queda olvidado. Estos estudios revelan la presencia de dos tipos de pensamiento: el convergente, que permite la solución de los problemas reconduciéndolos a modelos conocidos, en cuyo ámbito se encuentra la respuesta justa; y el divergente, que inventa y repasa los propios conocimientos utilizando nuevos puntos de vista.

Se Transcribe a continuación un estudio realizado por el prof. Viktor Lowenfeld en la Universidad del Estado de Pennsylvania en la que se determinan, en forma acertada, ocho características reconocibles en la persona creativa (Elola, 1989):

1. Sensibilidad: el individuo creativo es sensible a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño e inusual o prometedor que posee la persona, material o situación con los que trabaja
2. Fluidez: se refiere a la capacidad de sacar permanentemente ventaja de la situación que se está desarrollando, de utilizar cada paso terminado como una nueva posición desde la cual evaluar el problema para seguir adelante.
3. Flexibilidad: la gente que tiene gran capacidad creadora se adapta rápidamente a las situaciones nuevas y a los cambios. En una situación de solución de problemas, la persona creadora suele sacar ventaja de obstáculos impuestos.
4. Originalidad: ésta se explica a sí misma. Para medirla se tuvo en cuenta las respuestas no comunes a las situaciones problemáticas, y el número y diversidad de soluciones aportadas.
5. Capacidad de redefinición: la gente creativa tiene una capacidad poco común para reacomodar ideas, conceptos, gente y cosas, para trasponer las funciones de

los objetos y utilizarlos de maneras nuevas. Aquí no es siempre la inventiva el factor dominante, sino más bien el uso imaginativo de cosas o ideas viejas para nuevos propósitos.

6. Capacidad de abstracción: se podría denominar capacidad de análisis. Supone la capacidad de analizar los componentes de un proyecto y de comprender las relaciones entre esos componentes, es decir, extraer detalles del “todo”.

7. Capacidad de síntesis: esto es lo opuesto a la capacidad de analizar. Significa la capacidad de combinar varios componentes para llegar a un “todo” creativo.

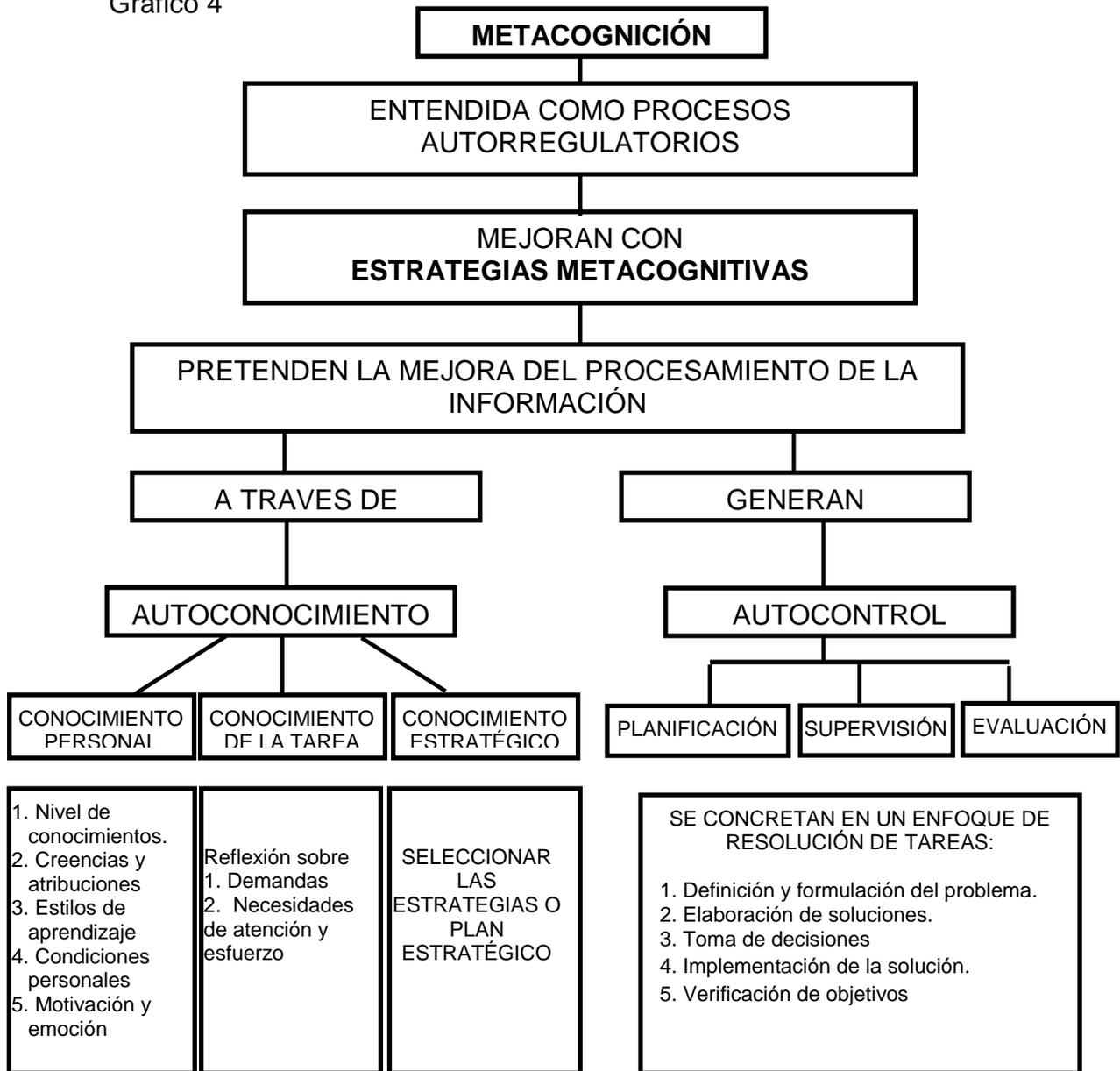
8. Coherencia de organización: la capacidad de organizar un proyecto, expresar una idea o crear un diseño de tal modo (tal) que nada sea superfluo.

En otras palabras obtener el máximo de lo que se tiene para trabajar.

La motivación y el estímulo de la creatividad son dos ingredientes básicos para el desarrollo de la expresión escrita. Debemos proporcionar al estudiante elementos y propuestas de trabajo que le permitan crear su propia lengua, aunque después deba volver a ella para corregirla. La necesidad de aprender a escribir puede ser un motivo que predisponga positivamente a los educandos; placer en la realización y satisfacción por comprobar los progresos.

Teniendo como base lo anterior vemos la necesidad de pensar en La creación de la producción escrita en auténticos contextos comunicativos, en un espacio que ayude al desarrollo de saberes para el mejoramiento de la producción escrita que asocie los aspectos gramaticales, cognitivos, y motivacionales. Y que ayude de una forma emotiva al desarrollo integral del estudiante universitario para su vida presente y futura.

Gráfico 4



Propuesta para mejorar la motivación en el aula

La elaboración de nuestra propuesta motivacional va dirigida fundamentalmente hacia los tres elementos claves que integran la Situación Educativa, profesor, estudiante, contenido.

Consideramos la Situación Educativa como el escenario real donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una amplia gama de interacciones

entre los tres elementos claves (Rivas, 1997). Por tanto, representa el contexto inmediato en donde el estudiante aprende y aunque somos conscientes de la influencia de otros contextos más amplios en el aprendizaje escolar, concretaremos nuestra propuesta al contexto de la clase.

Para aplicar nuestra propuesta de desarrollo motivacional distinguimos tres momentos en la Situación Educativa, sobre los que dirigiremos la intervención: antes, durante y después del proceso-aprendizaje en el aula. Cada uno de estos momentos presenta características distintas, lo que requiere estrategias motivacionales también distintas.

El momento *antes* correspondería con la planificación o diseño de instrucción que realiza el profesor para su implementación, como es confrontar al estudiante en su dificultad de redacción escrita, para conocer las expectativas y las necesidades, también sus posibilidades y limitaciones.

Para que el nuevo aprendizaje resulte intrínsecamente motivador y los estudiantes se impliquen en la construcción activa de nuevos significados se apuesta por *una planificación sistemática y rigurosa* de las situaciones de enseñanza por parte del profesor que, como afirma Coll (1989), debe contemplar al menos tres aspectos: las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes, la competencia (el nivel evolutivo y los conocimientos de partida) de los alumnos, y los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar (presentar de forma atractiva la situación de aprendizaje) para facilitar la atribución de sentido y significado a las actividades y contenidos de aprendizaje.

Hay que programar para garantizar probabilidades de éxito. El profesor debe ser provocador de éxito no de fracaso. Hay que ofrecer éxito para que el alumno no aprenda de la frustración sino del éxito.

El momento *durante* se identifica con el ambiente de la clase, abarcando una amplia gama de interacciones, y correspondería con la puesta en práctica del diseño de instrucción anteriormente elaborado; como es el desarrollo de todas las actividades- taller que los estudiantes deben desarrollar. Otras de las

actuaciones del profesor para mejorar la motivación de sus alumnos estarían orientadas a crear un *clima afectivo, estimulante y de respeto* (García, 1993b) durante el proceso de redacción en el aula. Generar un ambiente afectivo significa conectar empáticamente con los alumnos, esto puede lograrse a través de una serie de técnicas o pautas de comportamiento como: dirigirse a los alumnos por su nombre, aproximación individualizada y personal, uso del humor (permite una mayor distensión), reconocimiento de los fallos, etc.

En toda organización social debe existir respeto entre las personas interactuantes. El profesor debe creer en el alumno y viceversa. Si se pierde el respeto se pierden muchas otras cosas.

Hay muchas formas de crear un ambiente instruccional que resulte estimulante para el aprendizaje. Una manera de estimular al aprendizaje consiste en romper con la monotonía del discurso creando continuamente desequilibrios cognitivos. Las películas de "suspense" nos mantienen atentos a la pantalla porque crean desequilibrios de forma continuada, los docentes también los tienen que crear en el aula preguntando, generando interrogantes, etc. Otra forma de estimular el interés de los estudiantes es relacionando el contenido con sus experiencias, con lo que conoce y le es familiar. También resulta estimulante envolver a los estudiantes en una amplia variedad de actividades en donde se fomente la participación, el trabajo cooperativo y se utilice material didáctico diverso y atractivo.

El momento *después* correspondería a la evaluación final, así como a la reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, que permita corregir errores y afrontar nuevos aprendizajes.

En primer lugar hay que tratar de evitar o aliviar las emociones negativas como la ansiedad-estrés que aparecen en las situaciones de control o examen como lo demuestran investigaciones realizadas sobre el tema (Doménech, 1995; Rivas, 1997). En ese sentido, resulta muy recomendable la "evaluación criterial" que pone el acento sobre los propios logros de los alumnos/as", evitando

comparaciones en torno a la norma, y permite valorar el esfuerzo personal realizado, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

Periódicamente, después de finalizar la clase, resulta muy interesante realizar autoevaluaciones conjuntas, profesor y alumnos, sobre el desarrollo del proceso creativo, expresando de forma sincera las emociones y sentimientos experimentados durante el desarrollo de la clase, así como el reconocimiento de los fallos. También es conveniente generar nuevos interrogantes (desequilibrios cognitivos) después de cada lección que estimulen en los alumnos el deseo continuado de aprender.

Estas y otras actuaciones del profesor van dirigidas a evitar los repetidos fracasos que experimentan los sujetos en el aprendizaje, no tanto por sus aptitudes como por su falta de motivación, que les llevan a desarrollar creencias de falta de competencia, que a su vez, conllevan bajas expectativas de logro y como consecuencia escasa implicación en las tareas y un bajo rendimiento escolar.

3. CARACTERIZACIÓN DE LOS IMPLEMENTOS UTILIZADOS PARA LA REALIZACIÓN ESTRUCTURADA DEL PROYECTO INVESTIGATIVO

Teniendo presente que a Hayes (1996), quien considera que escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”. Las investigadoras pretendieron combinar dos procesos; el de conocer y el de actuar; donde se planifiquen acciones y medidas para transformar y mejorar el aprendizaje a través de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico; el cual tenía como finalidad llegar a la fuente de conocimiento y al mismo tiempo a la propia realización de los escritos por parte de la comunidad destinataria del proyecto, escogiéndose como muestra aleatoria a un grupo heterogéneo de estudiantes de primer semestre de la jornada de la tarde, de la facultad de ciencias de la educación en licenciatura de humanidades e idiomas en castellano, de la Universidad Libre. Este grupo está conformado por 13 mujeres y 14 hombres, para un total de 27 estudiantes, que oscilan en edades entre 17 a 25 años.

3.1. INSTRUMENTOS USADOS EN LA OBSERVACIÓN

Teniendo presente a Cyrs (1995) que afirma que no se debe motivar a los estudiantes sino crear un ambiente (environment learning) que les permita a ellos mismos motivarse. Se utilizaron diversos instrumentos que facilitaron la recopilación de la información:

- Bitácoras: Diario de campo llevado por el investigador, en el que se anotarán ordenadamente las experiencias y los hechos observados.
- Grabaciones, video cámara, para registrar lo observado por la comunidad investigada

- La encuesta: como recurso para obtener información sobre hechos, conductas, situaciones, referentes a los procesos implementados por los estudiantes para comprender y producir un texto.
- La entrevista: preguntas específicas que giran en torno al tema de investigación que facilitó la elaboración de un video, en donde participaron diferentes estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la universidad libre.
- Corpus. (Trabajos y talleres realizados en las diferentes sesiones).

A lo largo del semestre se realizaron diferentes actividades que desarrollaron la motivación en los estudiantes (ambientaciones alusivas a los diferentes talleres, material llamativo para trabajar, música como herramienta de trabajo, asesorías personalizadas que ayudaron a encontrar estrategias de redacción, y una disposición de empatía total por parte de las investigadoras con el fin de crear entre todos diferentes textos al igual que cuentos creados por cada uno de ellos. En donde se evidenció el uso adecuado de los conectores y la organización coherente en la mayoría de los casos.

3.2. ETAPAS DESARROLLADAS

Para cumplir con el objetivo de la investigación se llevó a cabo el desarrollo y la aplicación de siete talleres, elaborados en seis sesiones de trabajo, que dieron cumplimiento a tres fases de aplicación; en donde se realizaron diferentes actividades que ayudaron a los estudiantes a mejorar su competencia comunicativa escrita a través de la motivación; iniciando con una prueba diagnóstica y finalizando con la producción de un cuento autónomo.

3.2.1. Etapa 1. Talleres de aplicación

El desarrollo de esta fase se inició con la aplicación de una prueba diagnóstica, la cual pretendía evidenciar el grado motivacional por parte de los estudiantes hacia la producción de textos (Ver anexo 1-6, Tomo anexos). Esta prueba diagnóstica, presentaba 10 preguntas concretas de selección múltiple, que facilitó la obtención de estadísticas claras y exactas. Además, se llevó a cabo diferentes actividades con recursos como: cuentos, hojas, lápices, evocación de la teoría del bing bang, temperas, pinceles, pliegos de papel periódico, tizas, marcadores, foamy, escarcha, cámara fotográfica, grabadora y música; con el fin de motivar al estudiante a obtener un texto elaborado coherentemente por medio de talleres mencionados a continuación:

3.2.1.1. Taller N° 1: Campo semántico

En este taller se pretendió promover los procesos de escritura y la obtención de palabras claves a través de mapas mentales, que permitieron la elaboración de un génesis (escrito que da razón del origen del mundo), tomando como base alguna de las siguientes palabras: aire, fuego, agua y tierra. (Ver anexo 2, pág. 37 Tomo anexos). Con el fin de que cada estudiante realizara un proceso de meta cognición que le permitiera identificar sustantivos afines a la palabra seleccionada para que al final del ejercicio, se realizara un texto narrativo a partir de las palabras escogidas, evidenciando en el texto creatividad, coherencia, claridad de ideas y ortografía en una página.

Fue necesario realizar una ambientación sobre que es un génesis, tener claridad en el significado de cada una de las palabras (aire, fuego, agua y tierra), y qué sentimientos generaban en ellos la palabra escogida para luego ser representada y argumentada en el escrito.

Los criterios de evaluación utilizados en este taller fueron:

- Cantidad de producción textual

- Ortografía
- Coherencia
- Creatividad
- Motivación (evidenciado en la participación)

3.2.1.2. Taller N°2: Sustantivo Vs. adjetivo

Según Villarini (1995), afirma que la competencia humana “es una forma de conciencia de una actividad y relación, producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de relaciones con el mundo”. Con base en lo anterior las investigadoras pretendieron, en este taller fomentar la creatividad de cada estudiante y el desarrollo de la expresión escrita a través de la exposición de argumentos al momento de redactar un texto, con el fin de desarrollar la coherencia en un escrito en donde las palabras no se relacionaran entre sí y a su vez desarrollar las diferentes habilidades que posee el ser humano para expresar sus ideas a través de la escritura, permitiéndole relacionarlas entre sí lógicamente. Para esto, se realizó previamente una lista con 50 sustantivos en donde los estudiantes tenían que escoger un adjetivo totalmente opuesto al sustantivo seleccionado (puerta- flotante), y luego finalizar con un escrito narrativo (ver anexo 3, pág. 57, Tomo anexos).

Los criterios de evaluación utilizados en este taller fueron:

- Cantidad de producción textual
- Ortografía
- Coherencia
- Creatividad
- Motivación (evidenciado en la participación)

3.2.1.3. Taller N° 3: Uso correcto de conectores

Según Enríquez (2003), el conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico, le permite a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones a través de la lengua. Es por eso que para mejorar la competencia comunicativa en los estudiantes de primer semestre, las investigadoras implementaron un taller sobre el uso correcto de los conectores, en donde cada estudiante evidenciaba y ponía en práctica su conocimiento sobre el tema. Para eso, fue necesario hacer una breve explicación al inicio del taller en donde los estudiantes aclararon algunas dudas del uso correcto de los conectores.

3.2.1.4. Taller N°4: Motivando a través de la música

Con el fin, de lograr en el proceso de motivación una comunicación eficiente y apropiada y teniendo en cuenta la definición que hace Pulido (2004), sobre la competencia comunicativa integral como “la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados”⁷; las investigadoras desarrollaron un taller usando la letra de una canción (“mi unicornio azul”, de Silvio Rodríguez), donde los estudiantes a partir de la letra, deberían extraer el tema principal de la canción, y de esta manera, lograrán realizar una composición teniendo como tema específico la “perdida”. Para realizar esta actividad las investigadoras ambientaron el aula con música de fondo, distribución de los pupitres en forma diferente para dar un espacio atractivo a la lectura individual. Propiciando un ambiente agradable y de relajación que fomentara su inspiración a la hora escribir.

⁷Pulido A, Pérez V. Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Rev Cient Pedagog Mendive [Seriada en línea] 2004; 2(7):[8 páginas]. Disponible en:<http://apuntes.rincondelvago.com/competenciacognitiva.html>. Consultado Abril 2, 2008

3.2.1.5. Taller N° 5: Representación abstracta de un cuento infantil

En la prueba diagnóstica implementada al inicio de la investigación (Ver anexo 8 pág. 154, Tomo anexos) los estudiantes evidenciaron un agrado e interés hacia los textos narrativos, dentro de los cuales se encuentra el cuento, y como es mencionado anteriormente (en el capítulo del cuento como texto), el elemento más importante a la hora de dar solución a una debilidad (redacción) es la imaginación, es por eso que las investigadoras con el fin de motivar al estudiante a acercarse a la lectura, desarrollaron un taller implementando diferentes cuentos infantiles, distribuidos en subgrupos de cuatro estudiantes, recibiendo un cuento diferente, con el fin de que ellos extrajeran los principales acontecimientos o ideas principales del mismo realizando en un mural una imagen abstracta que representara a nivel general el texto infantil.

3.2.1.6. Taller N° 6: Sintetizando un texto

Dentro de la motivación intrínseca para el mejoramiento de la competencia comunicativa, se trabajó la expresión literaria; que hace referencia al contenido o narración de hechos por medio de cartuchos, rotulación y globos (ver pág. 157 Tomo anexos). Es por eso que con el fin de llevar al estudiante a que haga un proceso de extracción de ideas principales, se implementó la estrategia de transformar un cuento en tira cómica; en donde, cada persona se viera forzada a resaltar las ideas principales de un cuento dado, para ser transformado en tira cómica por medio de ilustraciones gráficas, plasmándolo en un mural, fortaleciendo su capacidad de inferencia y su competencia comunicativa.

3.2.1.7. Taller N° 7: Producción final

Con el fin de dar evidencia y veracidad al proceso desarrollado por las investigadoras, se les pidió a los estudiantes crear de manera autónoma un texto. Involucrando y aplicando todos los talleres desarrollados a lo largo del proceso con el fin de redactar un escrito narrativo que evidencie el transcurso motivacional ejercido durante el proceso con coherencia, creatividad, dinamicidad, redacción, ortografía, etc. Pero sobre todo con una predisposición positiva frente a lo requerido.

3.2.2. Etapa 2. Recopilación de la información y trabajo de campo

Durante la ejecución de esta fase se llevó a cabo el análisis de los diferentes talleres realizados y de la información de los registros fotográficos, entrevistas y diarios de campo, con el fin de ordenarla y poder establecer las categorías de análisis.

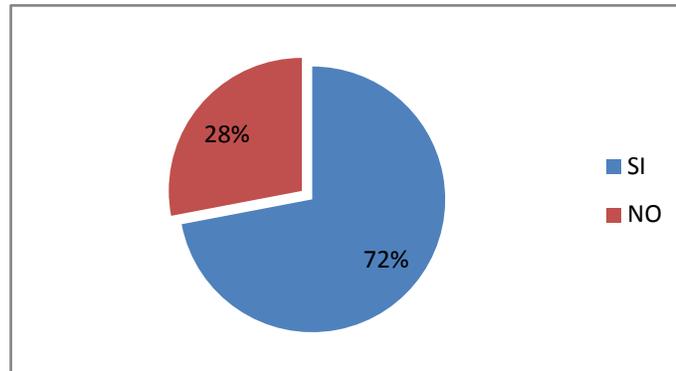
3.2.3. Etapa 3: análisis de la información obtenida

En esta fase se analizó el compendio total de la información y de los registros, con el fin de realizar las respectivas tabulaciones que permitieron la interpretación de los resultados y las conclusiones de esta investigación. Observando si efectivamente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos, se logro fortalecer, a través del uso de las diversas actividades realizadas en el aula.

3.2.3.1. PRUEBA DIAGNOSTICA

GRÁFICA 5

¿Le gusta leer?



INTERPRETACIÓN: La muestra consultada determinó que el 28% manifiesta que no le gusta la lectura mientras que un 72% expresa que sí le gusta.

ANÁLISIS del gráfico N° 5:

El gráfico N° 5 responde a la pregunta formulada en los siguientes términos: “A usted le gusta leer”.

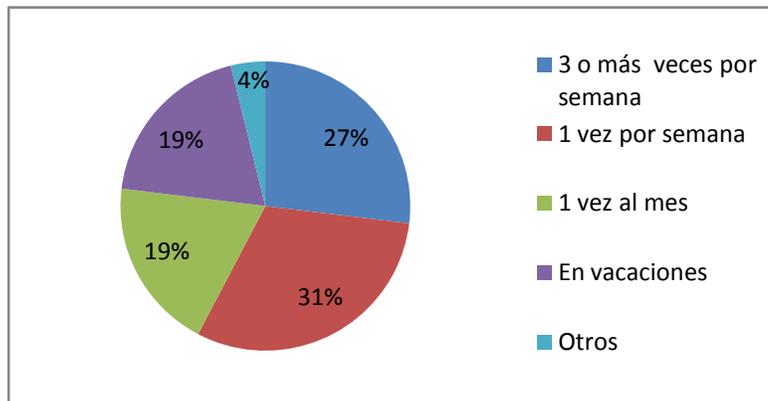
Más de la mitad de los estudiantes de Licenciatura en humanidades e idiomas (72%) expresó que si le gusta leer frente a un (28%) que expresó que no les gusta.

Lo anterior resulta preocupante para las investigadoras, puesto que es un porcentaje muy alto, si se tiene en cuenta que son estudiantes que se están formando para ser licenciados, docentes de lenguas y son futuros promotores de lecto-escritura.

Por ende consideramos necesario promover la motivación de los estudiantes para que se acerquen a la lectura y de esta manera se logren afianzar sus procesos lecto-escritores.

GRÁFICA 6

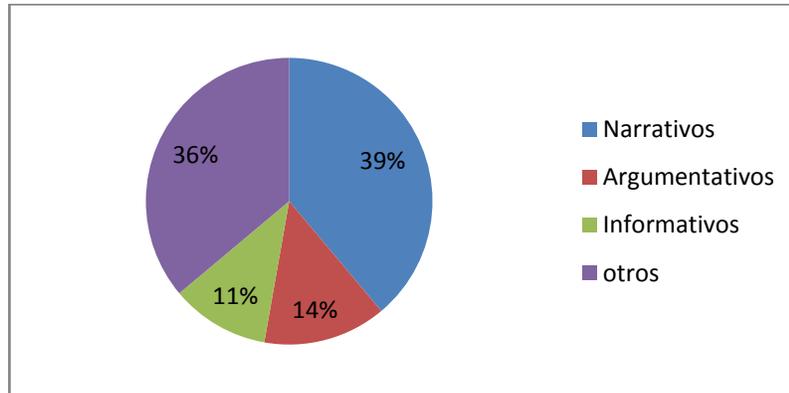
¿Con qué frecuencia lee?



INTERPRETACIÓN: La muestra consultada determinó que el 31% manifestó que lee una vez por semana, un 27% expresa que lee 3 o más veces por semana, un 19% manifestó que lee 1 vez al mes al igual que otro grupo que manifestó leer en vacaciones, mientras que un 4% manifestó leer en otras ocasiones. De allí, aumenta nuestra preocupación puesto que son porcentajes extremadamente altos, si consideramos que su énfasis es en idiomas, y que un estudiante de licenciatura debería leer todos los días, incluyendo las vacaciones. Por ello, es precisamente que buscamos promover los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes, para que su proceso en formación sea más rico y sustancioso para la formación de los futuros profesionales.

GRAFICA 7

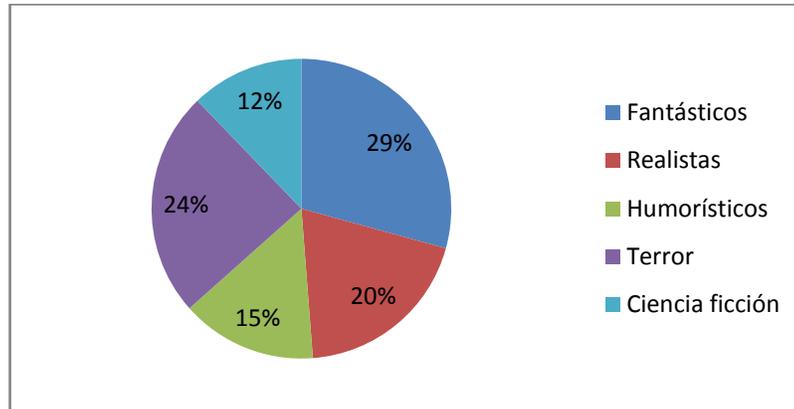
¿Qué clase de textos prefiere?



INTERPRETACIÓN: Al realizar esta pregunta, nos encontramos con que al 39% de los estudiantes les gusta leer los textos narrativos, demostrando así mayor interés hacia este tipo de textos, dentro de los cuales se encuentran los cuentos. Es entonces cuando reafirmamos que es necesario introducir a los estudiantes en la lectura mediante textos que sean de interés para ellos, escogiendo textos narrativos, para su motivación intrínseca aumente. Y para que su proceso lecto-escritor sea fortalecido cada vez más, despertando de esta manera sus ansias de leer y de escribir.

GRAFICA 8

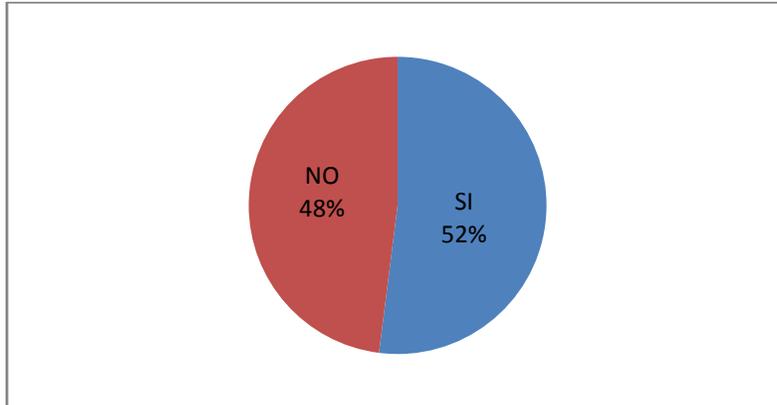
¿Qué clase de cuentos prefiere leer?



INTERPRETACIÓN: En esta pregunta, decidimos encontrar cuál es el género narrativo de la preferencia de los estudiantes del grupo de castellano 1 de la Universidad Libre de la jornada Nocturna. Es allí, en donde notamos la gran preferencia hacia los cuentos fantásticos, lo cual, nos marcó delimitaciones de género narrativo, para que tomáramos como herramientas los cuentos fantásticos, y así lograr despertar aun más el interés por la clase y por la lectura.

GRAFICA 9

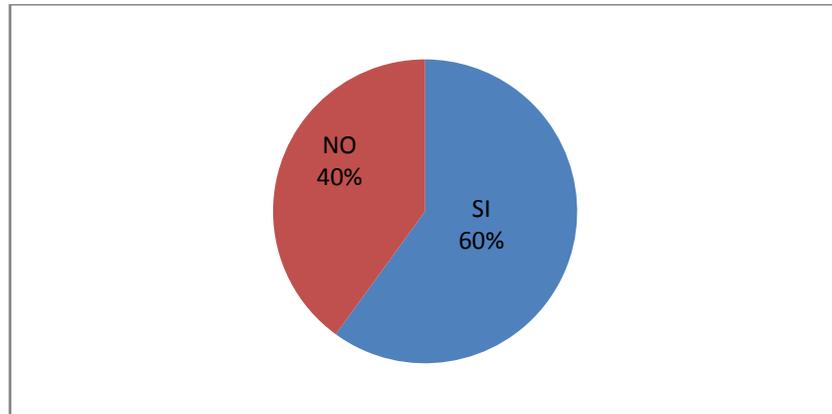
¿Se le facilita redactar?



INTERPRETACIÓN: En esta pregunta nos llevamos una gran sorpresa cuando el 52% de los estudiantes respondieron que si se les facilitaba redactar, así que nuestras expectativas eran altas. A medida que el desarrollo y la aplicación de los talleres iban creciendo, los estudiantes ponían al descubierto sus grandes falencias al redactar un texto. Fue entonces cuando comparamos el porcentaje obtenido en la encuesta con los productos obtenidos a lo largo de las aplicaciones y descubrimos que todos los estudiantes tenían problemas de redacción. Lo cual desmentía que solo el 48% de los estudiantes poseía problemas de redacción.

GRAFICA 10

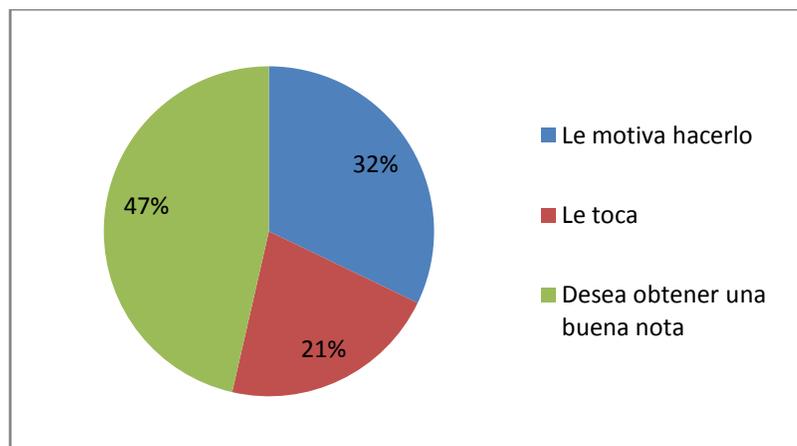
¿Considera la escritura como un reto?



INTERPRETACIÓN: Cuando observamos que el 40% de los estudiantes no toma la escritura como un reto, comprendemos que a los estudiantes les falta compromiso frente a sus propios procesos lecto-escritores. Y notamos que un 40% es un porcentaje demasiado alto, de desinterés hacia su propio aprendizaje. Puesto que si se tienen grandes fallas de coherencia y cohesión a la hora de redactar un texto, debería entonces la escritura ser abordada con un reto propio.

GRAFICA 11

¿Cuándo usted escribe un texto, lo hace porque?

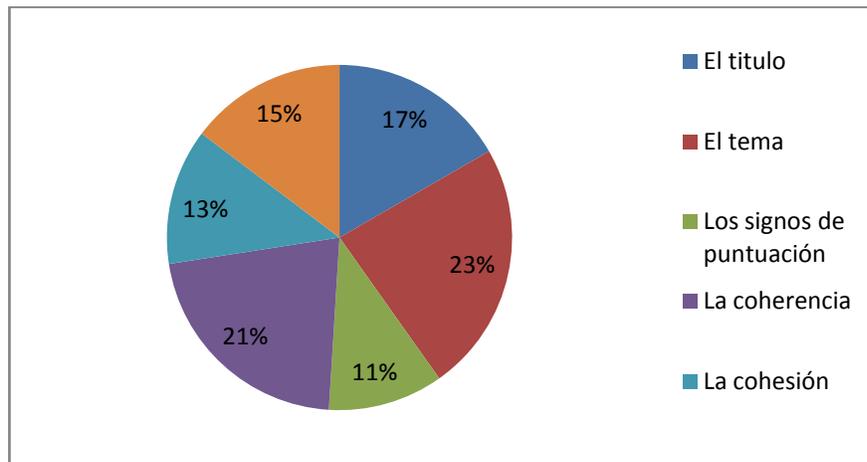


INTERPRETACIÓN: Cuando los docentes en formación, quienes son los estudiantes de cualquier licenciatura, en este caso de Humanidades e idiomas, los cuales se están formando como docentes; el 47% responden a esta pregunta que escriben para obtener una buena nota, comprendemos que los estudiantes poseen mayores motivaciones extrínsecas que intrínsecas. Puesto que ponen su mirada en aspectos ajenos al de sus propio aprendizaje y vale más una nota, que un desarrollo optimo de las capacidades lecto-escritoras.

Es entonces, cuando buscamos que este porcentaje se minimice y se logre desarrollar una motivación intrínseca para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en los docentes en formación.

GRAFICA 12

Al escribir un texto, usted tiene en cuenta:



INTERPRETACIÓN: Al realizar esta pregunta, lo que buscábamos era observar cuales eran los aspectos que los estudiantes tenían en cuenta a la hora de redactar un texto. Obteniendo como resultado que el 21% de los estudiantes se preocupan por que la coherencia sea buena. Allí, nuevamente encontramos que los textos escritos por los estudiantes poseen grandes dificultades para el manejo de la coherencia y la cohesión.

TABLA 1

PARTES	DEL PORCENTAJE	ANÁLISIS
TEXTO		
Titulo	17%	Consideramos que solo un 17% de estudiantes que tengan en cuenta el titulo del texto, es un porcentaje verdaderamente bajo, debido a que el titulo del texto cumple la función de mostrar el contenido de una manera que cause y promueva el interés para los lectores. Por ende resulta preocupante que el porcentaje sea tan bajo.
Tema	23%	Al momento de redactar un texto, es necesario tener claro el tema del cual se va a escribir. Y al igual que el punto anterior, es preocupante que tan solo el 23% de los escritores pongan exclusiva atención a la temática de la cual va a redactar su escrito...
Puntuación	11%	El resultado de los textos entregado por los estudiantes evidencio que el cuidado de los signos de puntuación es muy bajo. Ya que los estudiantes no hacen uso de ellos. Descuidando así, parte fundamental, para la comprensión del texto.
Coherencia	21%	Es preocupante que tan solo el 21% de los docentes en formación, tenga en cuenta la coherencia a la hora de escribir un texto. Por lo tanto es necesario implementar estrategias que permitan el buen desarrollo de las competencias lecto-escritoras, para que los

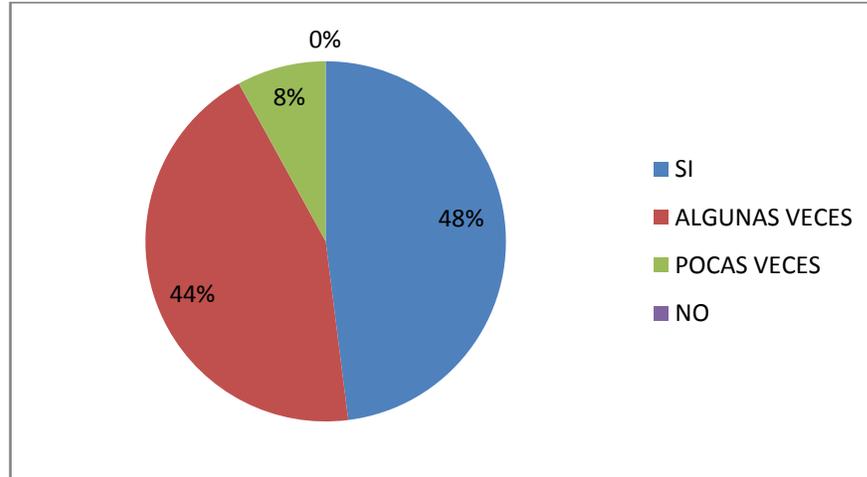
productos o textos redactados por los estudiantes, sean textos comprensibles para todos.

Cohesión	13%	Tan solo el 13% de los estudiantes dicen tener en cuenta, la cohesión a la hora de redactar un texto, lo cual resulta preocupante ya que la cohesión facilita la redacción lógica del texto y por ende promueve la coherencia global del texto.
Ortografía	15%	En este aspecto, resulta catastrófico que tan solo el 15% de los estudiantes presten atención a las reglas ortográficas, ya que sin el uso adecuado de las mismas, se puede presentar una falta gravísima a las normas establecidas por la lengua.

Con la obtención de estos porcentajes tan bajos, resulta impactante y a la vez preocupante el desinterés que tiene los estudiantes ante su propio aprendizaje. Encontramos también, que algunos porcentajes obtenidos se contradicen con otros, ya que sin el uso adecuado de las reglas ortográficas y de los signos de puntuación, es imposible que un texto posea coherencia y cohesión, debido a que viola las normas establecidas para el uso de la lengua. Es entonces, cuando decidimos realizar la aplicación de unos talleres que promuevan la motivación de los estudiantes para que mejoren sus capacidades lecto-escritoras.

GRAFICA 13

¿Cuándo usted redacta un texto, tiene en cuenta el argumento?

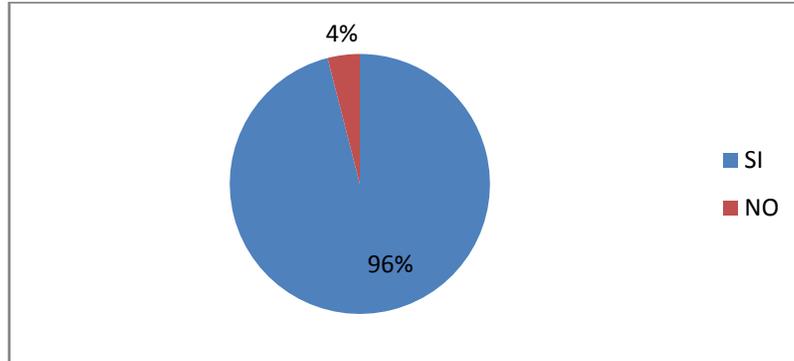


INTERPRETACIÓN: En este punto de la prueba diagnóstica, el 48% de los estudiantes dice tener en cuenta el argumento a la hora de redactar un texto, mientras que el 44% dice no tenerlo. Allí, encontramos que el 44% de estudiantes que no se preocupa por el argumento del texto de su propia inspiración, es un porcentaje extremadamente alto, puesto cuando decidimos escribir un texto, expresamos de una u otra manera argumentos que hacen o no validas nuestras palabras. Y es justamente allí, cuando entendemos que el desinterés a la hora de escribir se hace notorio, para ni siquiera prestar atención a sus propios argumentos. Entonces es cuando cuestionamos la educación, acaso ¿no estudiamos para ser profesionales con posturas críticas?, ¿no, es nuestro deber defender por lo menos nuestros propios argumentos?

Resulta preocupante que los estudiantes no tengan en cuenta, la importancia de saber expresar sus argumentos y de tomar una posición crítica frente a los diversos temas a los que se ven expuestos a la hora de escribir.

GRAFICA 14

¿Cuándo finaliza el texto, lo revisa para corregir algunos errores o mejorarlo?



INTERPRETACIÓN: Cuando observamos que el 96% de los estudiantes dice revisar el texto una vez esté terminado, encontramos que es un muy buen porcentaje si fuese una realidad; sin embargo, al contrastar este resultado con los textos entregado por los estudiantes, resulta evidente que las revisiones no son profundas, y que sus productos finales poseen gran cantidad de errores ortográficos y de puntuación, dificultando así que la coherencia y la cohesión sean evidenciadas.

3.2.3.2. Proceso de las intervenciones:

Análisis de las aplicaciones de los talleres realizados para el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes de castellano 1 de la Universidad Libre jornada tarde.

3.2.3.2.1. Aplicación del taller N° 1:

Este taller consistía, en abrir un campo semántico a través de la obtención de palabras claves, que permitieran brindar a una sola palabra variedad infinita de

sinónimos, con la ayuda de mapas mentales, los cuales permitieron la elaboración de un génesis a partir de una de las palabras: aire, fuego, agua y tierra.

Para ello, fue necesario que los estudiantes descubrieran sus propios recursos léxicos y que regularan conscientemente sus procesos de escritura, a través de la aplicación de estrategias cognitivas específicas durante la tarea de escritura. En este taller, se buscaba forzar a los estudiantes a que utilizaran palabras que facilitaran la creación de un texto narrativo, en donde el génesis fuese su tema central. Aquí observamos que el procesamiento estratégico de textos narrativos apunta a que los estudiantes reflexionen sobre las herramientas léxicas que poseen a la hora de la aplicación al taller y hagan un proceso de meta cognición sobre su propio aprendizaje.

3.2.3.2.2. Aplicación del taller N° 2:

En este taller consistió, en la elaboración de un texto, que evidenciara un proceso cognitivo esencial para el mejoramiento de la redacción textual, facilitando la posibilidad de que adaptaran las tareas escolares a sus propias características, ayudándoles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva; a que planificaran y monitorearan sus avances en la producción del texto, con el fin de conseguir la elaboración de relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo.

Este taller se dividía en dos partes:

TABLA 2

Parte 1	Parte 2
El estudiante debía seleccionar 50 palabras y asignar a cada palabra un adjetivo ajeno al de su propia naturaleza. (mesa- voladora)	Consistía en redactar un cuento con base en las parejas de palabras anteriormente relacionadas, en donde los estudiantes se esforzaran por

Para que los estudiantes realizaran un proceso mental ágil que permitiera la elaboración de un texto que poseyera coherencia a pesar de que las palabras ejes no fueran coherentes entre sí.	brindar coherencia al texto.
--	------------------------------

3.2.3.2.3. Aplicación del taller N° 3:

En este taller se quería observar si los estudiantes usaban adecuadamente los conectores, con el fin de analizar la capacidad de redacción utilizada por los estudiantes. En esta aplicación se realizó un taller en donde los estudiantes debían escoger el conector adecuado para la lista de oraciones; demostrando así la capacidad de inferencia y manejo de conjunciones. Ello contribuye a la puesta en marcha de los procesos ejecutivos de comprensión y producción.

Este taller se dividía en tres partes:

TABLA 3

Partes	Descripción	Análisis
A	Esta fase del taller era de selección múltiple, aquí el estudiante debía escoger el conector adecuado para cada oración. Eran 10 oraciones las que se debían relacionar con el conector.	De las diez oraciones que debían completar escogiendo el conector adecuado: - 1 estudiante tuvo 6 desaciertos - 2 estudiantes tuvieron 5 desaciertos - 6 estudiantes tuvieron 4 desaciertos - 7 estudiantes tuvieron 3 desaciertos - 8 estudiantes tuvieron 2 desaciertos Y solo 3 estudiantes tuvieron tan solo 1 desacierto.

Lo cual nos demuestra que los estudiantes no hacen buen uso de los conectores.

- B En esta fase, los estudiantes debían relacionar 5 conectores con un sinónimo. Con el fin de proporcionar a los estudiantes una serie de conjunciones distintas que pudieran ser utilizadas en el mismo contexto y de esta manera evitar la redundancia o el uso exagerado y repetitivo de algunos de ellos.
- En esta etapa del taller, solamente 17 presentaron dificultades para asociar los conectores con su respectiva pareja.
- 3 estudiantes fallaron en 2 parejas de conjunciones.
 - 6 estudiantes fallaron en 3 asociaciones.
 - 5 estudiantes fallaron en asociar 4 parejas de conectores.
 - solo 3 estudiantes fallaron en asociar las cinco parejas de conectores.

En esta fase, podemos decir que de 25 estudiantes tan solo 8 de ellos asociaron correctamente los conectores y más del 50% de ellos tuvieron dificultades para reconocer el sinónimo de los mismos.

- C En esta etapa del taller, se pretendía que los estudiantes definieran con sus propias palabras algunos conectores: (Pero, ahora bien, aun así, con
- Aquí, podemos observar que los resultados de análisis e inferencia por parte de los estudiantes es muy mínimo, como veremos continuación el resultado no es lo que se espera ya

todo, de todos modos, en cambio/ por el contrario, sin embargo).

que de 25 estudiantes tan solo 1 fue capaz de definir las conjunciones:

-8 estudiantes dejaron en blanco los espacios de definición, ni siquiera intentaron definir los conectores.

-6 estudiantes definieron tan solo 2 conjunciones.

-3 estudiantes definieron 3 conjunciones.

-2 estudiantes definieron 4 conjunciones.

-4 estudiantes definieron tan solo 3 conjunciones.

-y tan solo 1 estudiantes definió con sus propias palabras 5 de los conectores.

Esto nos deja ver que los estudiantes no desarrollan su capacidad argumentativa, provocando así falencias a la hora de redactar un texto.

3.2.3.2.4. Aplicación del taller N° 4:

En este taller se buscaba que los estudiantes realizaran una Representación abstracta de un cuento infantil: Se asignó un cuento infantil diferente a cinco grupos, los cuales estaban compuestos por cuatro personas, quienes a través del análisis de los diferentes acontecimientos debían extraer las ideas principales del mismo y realizar en un mural, una imagen abstracta que representara a nivel

general el texto infantil, demostrando trabajo en equipo y cooperación hacia su trabajo final. Lo que buscamos con la realización de este taller, fue hacer un proceso no de producción sino de abstracción de las ideas principales de un cuento, para que con base en las inferencias y abstracciones propias y grupales se pudiera crear un producto final que diera cuenta de un proceso metacognitivo elaborado por cada integrante del grupo.

En esta actividad implementamos la pintura como herramienta motivacional, lo cual se evidencio en el trabajo en equipo y en la actitud de los estudiantes a la hora de realizar sus murales. (Ver anexos fotos)

Este taller arrojó muy buenos resultados, ya que cada grupo realizó su mural y la narración de su historia de una manera muy dinámica, lo cual evidencio el proceso motivacional y cognitivo. Aquí buscamos explorar las representaciones internas de los estudiantes sobre el proceso realizado, para su posterior análisis lo que nos permitió comprender mejor la naturaleza de los avances obtenidos.

3.2.3.2.5. Aplicación del taller N° 5:

Con la realización de este taller se busco Sintetizar un texto: Con el fin de no desarrollar todos los talleres a través de la escritura, se implemento la estrategia de transformar un cuento en tira cómica, en donde el estudiante se viera forzado a realizar un proceso correcto de extracción de ideas principales. Aquí se realizó una actividad preliminar de lectura y comprensión de textos modélicos, de apoyo para el abordaje de la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita, para luego proceder con la abstracción de las ideas principales de cada una de las fases o de los niveles del cuento; para de esta manera llegar a la realización del procesamiento estratégico de la tira cómica. En este taller fue necesario el proceso de interpretación del texto y la toma de conciencia para propiciar paulatinamente la aplicación del taller, y de esta manera lograr un proceso metacognitivo en los estudiantes.

Este taller al igual que el anterior, arrojó muy buenos resultados debido a que adoptamos los intereses y los gustos de los estudiantes para lograr un acercamiento a la lectura y a los procesos de abstracción de ideas principales y secundarias.

3.2.3.2.6. Aplicación del taller N° 6:

Este taller se llamó “Motivando a través de la música”: En este taller, se usó la canción (“mi unicornio azul”, de Silvio Rodríguez), con el fin, de especificar el tema (perdida), a desarrollar ese día. Para esto, se realizó una lectura individual acompañada de la ambientación musical de fondo. Propiciando un ambiente agradable y de relajación para que fomentara su inspiración a la hora de escribir.

A cada estudiante se le brindó la letra de la canción, en donde cada uno de ellos opinó acerca de la idea central de la canción, llegando a la conclusión grupal que la canción trata sobre una pérdida.

El objetivo central del taller, era que los estudiantes se motivaran a escribir acerca de un tema que a cada uno de una u otra manera lo hubiera tocado, fue así como cada uno de ellos, realizó un texto, en donde narraron una historia sobre algo que hubiesen perdido.

Los resultados de este taller fueron muy buenos, ya que los estudiantes tuvieron tiempo y espacio para estar a solas consigo mismos y de esta manera realizar un proceso metacognitivo, en donde era necesario que recordaran un suceso del pasado y de un tema específico (la pérdida), para que redactaran paso a paso la historia de su propia pérdida. En los escritos que realizaron los estudiantes, encontramos unos que tocaban aspectos personales de ellos, y que fue difícil su elaboración, por la carga emocional que estos escritos brindaban a sus autores al momento de escribir. Allí, fue necesario realizar un proceso Superestructural, en donde los escritos se ajustaran a las categorías canónicas; Introducción y desarrollo, conclusión (optativa) y que a su vez fuesen adecuados para el desarrollo temático.

3.2.3.2.7. Aplicación del taller N° 7:

Con la elaboración de este taller, producción final: cada estudiante, de manera autónoma debía escribir un texto, aplicando algunos de los talleres mencionados anteriormente. En este taller se pretendía evidenciar el proceso motivacional trabajado durante las sesiones anteriores. Aquí los estudiantes escribieron un texto narrativo, en donde lograron conectarse consigo mismos y lograron elaborar textos personales y ficticios que evidenciaban mejoras en cuanto al uso de los signos de puntuación, al manejo de las reglas ortográficos y a los aspectos de coherencia y cohesión. Brindando avances en los procesos lecto-escritores.

TABLA 4

Construcción del texto	Pre-escritura	Formulación de hipótesis a partir de las marcas Paratextuales. Pensar en el tema del que quieren escribir.
	Escritura	Se evidencio un Procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles.
	Post- escritura	Revisión del texto, y organización léxico-gráfica.
	Metacognitivas	Realizar un análisis y reflexión de sus propios procesos lecto-escritores, y plantearse estrategias que permitan mejorar las

		capacidades.
--	--	--------------

3.3. ANÁLISIS DEL PROCESO INDIVIDUAL DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS TALLERES APLICADOS:

TABLA 5

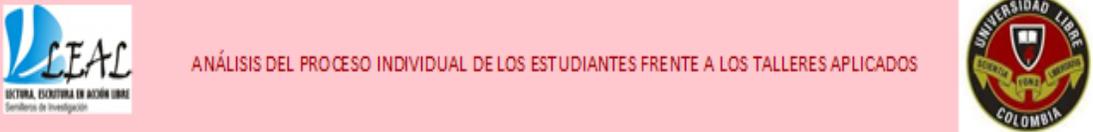
	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE	PROCESO DE LOS TALLERES
Acosta Edgar Eduardo	Fue uno de los procesos mas bajos en cuanto a la produccion de textos. Sus narraciones se limitaban por espacio, y tan solo en unas líneas desarrollba todo su texto.tambien se evidenciaron grandes problemas de concordancia, coherencia y por su puesto errores ortográficos, que se mantuvieron en todos los talleres de aplicación.
Aguillon Dayanna	Sus producciones fueron casi siempre de media página; allí se evidenciaron falencias con el uso de las comas y de los demas signos de puntuación. Su texto poseia problemas de coherencia, lo cual dificultaba su comprensión. Sin embargo, la estudiante demostró desarrollo motivacional cuando la cantidad, junto con la calidad de la redacción se superaba cada vez más.
Ballesteros Deisy	En sus producciones se evidenciaban ausencias de tildes y del uso adecuado de las reglas ortográficas. Sus textos fueron muy literarios y poeticos. La estudiante mostró un gran cambio motivacional, puesto que el primer día expuso que no le gustab escribir y que era dificil para ella expresar sus opiniones de manera escrita. sin embargo, a lo largo de los talleres evidenció gran intreres por escribir y perfeccionar sus narraciones, con la realización de borradores previos al escrito final. Deisy mostró un proceso excelente, a lo largo de las intervenciones.
Barbosa Dayana Andrea	Se evidenció grandes problemas de coherencia en los productos textuales, su caligrafía no era lejible, y la ausencia de tildes y de signos de puntuación no ayudaban a la comprension de los textos. No presentó avances positivos en cuanto a la motivación intrínseca puesto que los mismos errores que realizó en los primeros talleres, los continuo cometiendo a lo largo de los talleres.
Beleño jimenez Ivan Andres	Desde el primer taller, se destacó por su interes y su capacidad inferencial. Sin embargo, no usó las tildes ni los signos de puntuación adecuadamente. Sus producciones evidenciaron procesos metacognitivos, en donde el estudiante realizaba un borrador antes de escribir su producto final. Aunque su proceso no fue perfecto, si obtuvo uno de los mejores desempeños motivacionales del grupo.

TABLA 6

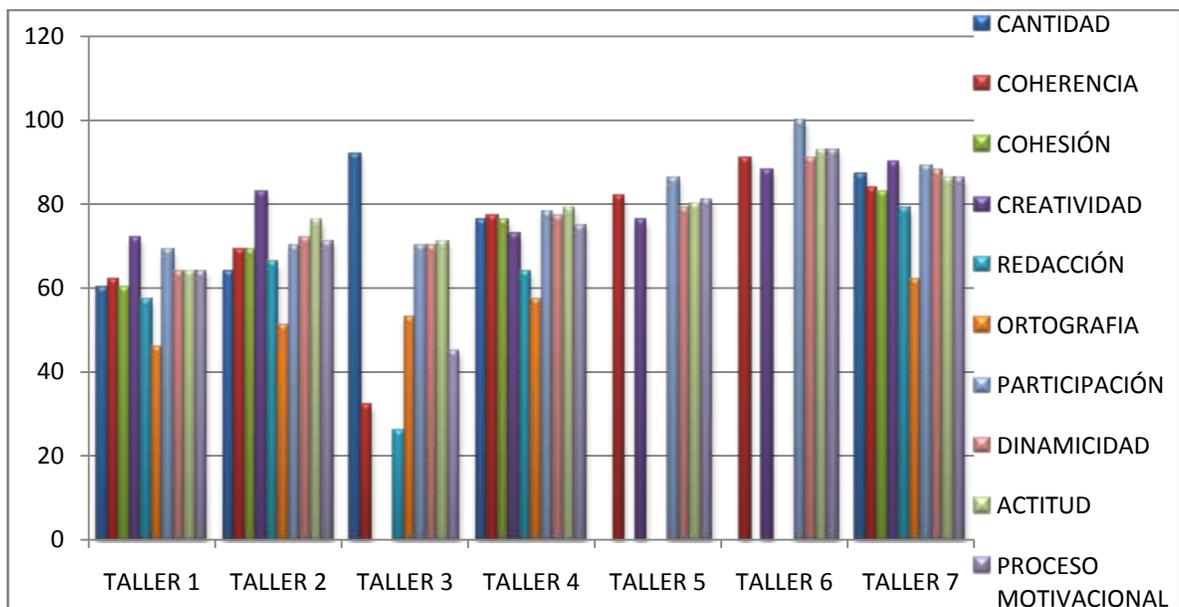
 	
Diaz Rojas Cristian Fernando	A lo largo del desarrollo de los talleres, se evidenciaron serias problemáticas a la hora de exponer un argumento; debido a que no expone con claridad sus ideas, no maneja las tildes adecuadamente ni los signos de puntuación. El contenido de sus producciones escritas fueron pobres desde el primero hasta el último y la coherencia en los textos fue casi nula.
Dussan Angelica Maria	A lo largo del desarrollo de los talleres motivacionales, podemos observar que su producción textual desarrolla tesis interesantes, en donde expone sus argumentos con claridad. Angelica demostró una evolución beneficiosa a la hora de realizar producciones escritas, puesto que los errores ortográficos que cometía en los primeros talleres, poco a poco fueron desapareciendo, y con ello aumentó el contenido, la cantidad y la calidad de sus narraciones.
Gonzalez Henry Daniel	En sus producciones se evidenciaron falencias en cuanto a la coherencia y la cohesión; no marco las tildes en las palabras que lo requerían y el uso ortográfico fue bajo. Sin embargo, siempre mostró actitud de esmero y dedicación para redactar sus textos, su proceso motivacional evidenció una leve mejoría.
Hernandez Jenifer	Su proceso evidenció mejoras en cuanto a la redacción de textos narrativos; allí, la estudiante expuso con claridad sus argumentos, mejorando el uso de los conectores y de los signos de puntuación. Evidenciando un proceso de metacognición adecuado por la elaboración de los productos entregados.
Neusa Sebastian	Su producción textual a lo largo del proceso motivacional evidenció que la caligrafía y el sentido de la estética no fueron tenidos en cuenta a la hora de escribir. Sus textos mantuvieron los errores ortográficos, de coherencia, de cohesión y por supuesto de presentación en todos los escritos. No se evidenció un buen desarrollo de la motivación intrínseca en el estudiante.
Otálora Cristian	En sus producciones textuales, encontramos ausencia del uso de los signos de puntuación y de las tildes; presentó también errores de coherencia a la hora de redactar los primeros textos. Sin embargo, con la evolución de los talleres y su aplicación fue mostrando mejoras a la hora de elaborar un texto narrativo coherente.
Rodriguez Zamudio Vanessa	Su desarrollo no fue el esperado, debido a que no evidenció avances ni mejoras en cuanto a la exposición de sus argumentos, mostrando errores repetitivos ortográficos y de redundancia. La coherencia textual es muy baja y en cuanto al contenido de sus textos, muestra pobreza léxica.

TABLA 7

Rojas Lorena	Escibió menos de media página, en donde obtuvo errores ortográficos y de puntuación; minorizando el nivel de coherencia y cohesión. No evidenció avances positivos para el mejoramiento de la competencia escrita, ni de la motivación para alcanzar los objetivos textuales expuestos.
Sanchez Laura	Demostó una muy buena disposición al desarrollar los talleres. Tuvo errores de ortografía y de puntuación. Sin embargo su producción fue amplia, llena de descripciones estilísticas que enriquecían sus textos.
Santamaria Nicole	Demostó un buen manejo de las reglas ortográficas, a través del uso adecuado de las tildes y de los signos de puntuación. Además, fue una estudiante que afianzaba con cada sesión su capacidad comunicativa, demostrando con la calidad de sus textos, una gran elaboración y preparación de un argumento claro.
Sierra Cruz Luis Carlos	En sus producciones iniciales, Luis fue un estudiante que demostró bajo interés por las actividades. Poseía errores de ortografía y de puntuación, lo cual hacía que sus textos no tuvieran la coherencia adecuada. Sin embargo, su desarrollo fue notorio, ya que sus producciones finales evidenciaban un proceso metacognitivo de escritura y de exposición de argumentos con claridad. Mejoró también los errores ortográficos dotando así sus textos de mayor nivel de coherencia y claridad.
Ureña Cuadros Jessica	Fue uno de los procesos más elaborados y con mayor evolución de contenido, se esforzó por mejorar las fallas ortográficas cometidas en algunos talleres. mejoró sus productos escritos notablemente.
Vargas Rojas Alison Sabrina	Alison demostró un buen avance en cuanto al desarrollo de la competencia escrita, debido a que sus narraciones fueron creativas e interesantes, en donde expuso sus argumentos, y adoptó la escritura como medio de liberar su alma. demostró valentía al redactar acontecimientos de su vida privada. A lo largo de los talleres se evidenció el uso incorrecto de las reglas ortográficas, sin embargo sus escritos lograban mejorar aspectos de coherencia y cohesión.
Vega Pedro	Es uno de los estudiantes que demostró gran evolución y mejoría a través del desarrollo e implementación de los talleres. Al contrastar su primer taller, en donde no se evidenciaba ni el uso de los signos de puntuación, ni el esmero por realizar una letra legible; con sus dos últimas producciones en donde desde la caligrafía y el uso correcto de los signos de puntuación y la creación de un texto narrativo realmente cautivante, nos demuestra que el estudiante demostró un buen desempeño a lo largo del proceso motivacional.

3.4. ANÁLISIS DEL DESARROLLO MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO A LAS VARIABLES

GRAFICA 15



INTERPRETACIÓN: En esta gráfica, se puede observar el desarrollo motivacional que presentaron los estudiantes frente a la intervención y la aplicación de cada taller. Demostrando a través de las variables el grado de desarrollo motivacional que se alcanzó en cada uno de los estudiantes. Para ello, se tuvo en cuenta una serie de variables como lo son la cantidad, la coherencia, la cohesión, la creatividad, la redacción, la ortografía, la participación, la dinamicidad, y la actitud. Demostrando un aumento progresivo desde la aplicación del taller uno hasta el último. Para ello, las investigadoras realizaron una matriz en donde se evidencia el proceso individual y grupal de cada estudiante frente a su propio proceso de desarrollo motivacional.

3.5. MATRIZ DE VARIABLES

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS



INTERPRETACIÓN: Es fundamental demostrar que los talleres que buscaban generar en los estudiantes un desarrollo motivacional intrínseco para el mejoramiento de la competencia comunicativa en lengua castellana, tuvieron un 70% de efectividad, lo cual indica que de un grupo de veintisiete (27) estudiantes de Castellano 1 de la Universidad Libre, jornada tarde; un 70% de ellos, es decir diecinueve (19), obtuvieron buenos procesos de desarrollo de la competencia comunicativa en la producción de textos narrativos a través del desarrollo de la motivación intrínseca, lo cual nos muestra que el propósito de nuestra investigación fue alcanzado. Los estudiantes fueron motivados a utilizar la escritura como medio de comunicación, en donde expresaron sus argumentos a través del cuento, mejorando también la capacidad de la expresión escrita.

CONCLUSIONES

El conocimiento del concepto de motivación intrínseca y su implicación por parte de los docentes en formación es deficiente, lo cual se evidenció durante su ejercicio en la práctica docente en los estudiantes de castellano 1 de la Facultad de ciencias de la Educación en la Universidad Libre

La mayoría de los docentes en formación no tienen un buen hábito de escritura, debido a la falta de motivación intrínseca por parte de los docentes de la facultad.

Realizar este proyecto permitió ampliar los conocimientos acerca de la motivación intrínseca dentro de la competencia comunicativa para tener un mejor desempeño en el aula de clase.

La implementación de una motivación intrínseca en las clases de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre es muy importante para que los docentes en formación adquieran un gusto por la lectura y la escritura en su formación académica.

Al analizar los resultados de la gráfica #15 se observa que se logró que los estudiantes escribieran un texto narrativo de, se conectaron consigo mismos y elaboraron textos personales y ficticios evidenciando mejoras en cuanto a la redacción y a los aspectos de coherencia y cohesión; brindando avances en los procesos lecto-escritores.

Esta investigación demostró que la actitud del docente frente al procedimiento y la motivación intrínseca brindada a sus estudiantes es un componente, indispensable tanto en la comprensión como en la producción, facilitando el proceso de metacognición en el acto de escritura.

La redacción escrita es un proceso coordinado, gradual y simultáneo en la enseñanza aprendizaje concebida como el eje fundamental de conocimientos; al desarrollar una motivación intrínseca en los estudiantes de castellano uno de la Universidad Libre, para el mejoramiento de la competencia comunicativa en la producción de cuentos (textos) con coherencia y cohesión.

Se consiguió resolver la dificultad, comprender e identificar cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos, para que los escritos lleguen a ser significativos; al motivar a los estudiantes de primer semestre de castellano 1 de la jornada de la tarde; para que desarrollen la escritura como medio comunicativo.

Se debe proporcionar al estudiante herramientas que a través del cuento mejoren la capacidad de expresión escrita para obtener, evaluar, adquirir y utilizar información en todos los campos del conocimiento,.

Al concebir La motivación intrínseca como contexto relevante en el desarrollo de cada uno de los talleres propuestos a expresar sus ideas de forma coherente y correcta a través del cuento, como texto escrito se promueven los procesos de escritura de los estudiantes de castellano de primer semestre de la Universidad Libre,.

Se pudo evidenciar el efecto que causa el estado de ánimo de los estudiantes en la producción escrita; en el análisis del desarrollo motivacional de acuerdo a las variables, según la gráfica # 15. Argumento respaldado por Hellriegel y Slocum.

La reflexión sobre las herramientas léxicas comprueba la necesidad de una transformación metacognitiva sobre el aprendizaje, confirmado en los resultados del taller #1.

Las variables personales a tener presente según Pintrich, (1989), Pintrich y De Groot (1990). Evidencian los resultados del taller #3 donde los estudiantes

demonstraron la capacidad de inferencia y manejo de conjunciones, contribuyendo a los procesos de comprensión y producción.

La propuesta educativa para la enseñanza de la producción escrita asocia todas las variables situacionales agrupadas por Ames (1992); argumento evidenciado en el análisis de la información recolectada en el grupo de veintisiete (27) estudiantes de Castellano 1 de la Universidad Libre, donde el 70% de ellos, obtuvieron buenos procesos de desarrollo de la competencia comunicativa en la producción de textos narrativos a través del desarrollo de la motivación intrínseca, lo cual certifica que el propósito de la investigación fue alcanzado.

Al analizar los resultados obtenidos en el taller # 6 “Motivando a través de la música”. Se puede afirmar que propiciar un ambiente con tiempo y espacio agradable y de relajación para fomentar la inspiración a la hora escribir garantiza el desarrollo de procesos metacognitivos, permitiendo a la vez una motivación.

Las investigadoras del proyecto coinciden con Cyrus (1995) al afirmar que no se debe motivar a los estudiantes, sino crear un ambiente (environmentlearning) que propiciela redacción escrita.

En la propuesta de enseñanza se logró integrar modelos de producción escrita flexibles y funcionales con procesos motivacionales, metacognitivos pero sobre todo en el desarrollo consciente y exitoso del estudiante frente al compromiso enriquecedor de la comunicación escrita a través de la redacción de textos.

Es necesario que en todos los casos, las tareas de escritura estén enmarcadas en unas situaciones comunicativas concretas con un propósito determinado, a fin de que el estudiante sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico.

Al utilizar la motivación intrínseca como herramienta de trabajo en la escritura se garantiza el desempeño del estudiante.

los educandos lograron niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el proceso de producción por medio de las fases de ejercicios de índole metacognitivos a través de herramientas motivacionales,.

Este proyecto logró cambiar la concepción de los estudiantes a cerca de la escritura, formando individuos en el mediano plazo, responsables de la toma de decisiones y resolución de problemas en un mundo globalizado, altamente competitivo y cada vez más fraccionado socialmente.

Sí es posible aplicar, el desarrollo de la motivación intrínseca para el mejoramiento de la competencia comunicativa (lecto-escritura) en el cuento como texto, ya que Los escritores principiantes son capaces de poner en marcha procesos de producción cada vez más complejas.

La propuesta educativa para la enseñanza de la producción escrita que asocio aspectos, cognitivos, sociales, afectivos y motivacionales, para la inserción de la producción escrita en los diversos contextos comunicativos, es una alternativa de solución a la problemática de la escritura en el primer semestre universitario.

Los resultados de los talleres demuestran el disfrute de los estudiantes frente a los diferentes retos, generando, una capacidad cada vez más compleja para entender, apreciar y actuar en el entorno y, con ello, mayor grado de autonomía y solidaridad (Piaget, 1981; Vigotsky, 1978).

Con los resultados obtenidos se puede afirmar lo dicho por de la Rosa (2004) La competencia comunicativa es la capacidad de producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes medios que pueden promover interacciones educativas.

Es importante identificar que una tarea especialmente importante en la sociedad de la información escrita es la de desarrollar la motivación intrínseca que lo lleve a tener seguridad en sí mismo.

PROPUESTA

Promover espacios motivacionales en el aula, para que los estudiantes fortalezcan sus lazos entre la lectura y la escritura, tomando como base los intereses y los gustos de cada uno y de esta manera contribuir al fortalecimiento de la interacción intrínseca entre los estudiantes y su propio aprendizaje, fomentando de esta manera un aprendizaje significativo para la vida.

Promover espacios dentro de las diferentes asignaturas, con el fin de que los docentes investigadores en formación pertenecientes al semillero LEAL, implementen la cantidad de talleres necesarios en un tiempo acorde al proceso requerido.

Capacitar a los todos los docentes de los diferentes semestres de la Universidad Libre, para que implementen en sus clases diversas estrategias que fortalezcan al estudiante en las habilidades lecto-escritoras.

Implementar los talleres creados por el semillero LEAL, debido a que realizan una labor de sensibilización previa con el fin de fortalecer los procesos lecto-escritores en los estudiantes de la Universidad Libre.

Realizar talleres diagnósticos al iniciar la carrera de Humanidades e idiomas, con el fin de medir la habilidad de escribir en la competencia comunicativa en el estudiantado, con el ánimo de fortalecer las debilidades que se encuentren en redacción, ortografía, coherencia, cohesión, entre otras.

Motivar a los estudiantes de la Universidad Libre a que hagan parte del semillero LEAL, con el fin de formarse como futuros docentes investigadores.

BIBLIOGRAFIA

AMES, Carole (1992): «ClassroomsGoalsStructures and StudentMotivation»,
en Journal of EducationalPsychology, vol. 84, n.º 3.

BAJTÍN, M. (1982). Estética de la creación verbal. México, D.F.: Siglo XXI.

BELTRÁN F. Desarrollo de la competencia comunicativa. RevEduMex [Seriada en
línea] 2004; 73(1): 5-10. Disponible
en: http://www.robertexto.com/archivo9/compet_comunic.htm Consulta
do Marzo 27, 2007.

_____. Desarrollo de la competencia comunicativa. RevEduMex [Seriada en
línea] 2004; 73(1): 5-10. Disponible
en: http://www.robertexto.com/archivo9/compet_comunic.htm Consulta
do Marzo 27, 2007.

CAMPS, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Cuadernos de
Pedagogía, 216, 19-21.

_____ (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición
escrita. Signos. Teoría yprácticas de la educación, 20, 24-33.

FLAVELL, J. (1996). El desarrollo cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor.

FLOWER, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso
cognitivo. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional
de Lectura.

GÓMEZ de Erice, M. (2003). Competencia y modelos de comprensión lectora. En M. Gómez de Erice & E. Zalba (Eds.), *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental* (pp. 23-33). Mendoza: EDIUNC.

LACON de De Lucia, N. (2001). *Estrategias para la producción escrita de textos expositivos*. Tesis de Magíster, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

_____ & Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.

MARTÍ, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32

PARODI, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva- discursiva*. Valparaíso: EUVSA.

PARRA J, Más P. *La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición*. 2004; [11 páginas] Disponible en: http://www.llibreriapedagogica.com/butlletins/butlleti18/la_competencia_comunicativa_prof8.htm. Consultado Septiembre 27, 2007

PERONARD, M. (1996). Experiencia y conocimiento metacognitivo. *Revista Signos*, 38-39, 121-131.

REEVE, J. (2002). *Motivación y emoción* (3ª ed.) México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana

MATA, Salvador F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ARCHER, Jennifer (1994): "Achievement goals as a measure in university student", en: *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 430-446.
- _____ y SCEVAK, Joseh (1998): "Enhancing classroom", en: *Education Psychology*, 18 (2), pp. 205-223. students` motivation to learn: Achievement goals in university.
- AZRIN, N. H. (1960). Sequential effects of punishment. *Science*, 131, 605-606.
- BACHMAN, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- BAKER, Sarah (2004): "Intrinsic, Extrinsic and a being, and subsequent academia performance", en: *Current Psychology*, 23, 3, pp. 189-202. motivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-
- BALDWIN, J. D., & Baldwin, J. I. (1986). *Behaviour principles in everyday life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- _____ (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37, 122-147.
- BAÑUELOS, Ana (1993): "Motivación Escolar .Estudio de Variables Afectivas", en: *Perfiles Educativos*, 60, pp. 12-24.

BERLYNE, D. E. (1957). Uncertainty and conflict: A point of contact between information theory and behaviour theory concepts. *Psychological Review*, 64, 329-339.

_____ (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

BOGGIANO, Ann, y PITTMAN, Thane (1992): *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.

BONG, Mimi (1997): "Generality of academic Self-Efficacy Judgements: Evidence of Hierarchical Relations", en: *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, pp. 15-29.

CANALE, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

_____ y Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.

CONDY, J., & Chambers, J. (1978). *Intrinsic motivation and the process of reaming*. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds). *The hidden cost of reward*:

New perspectives on the psychology of human motivation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

CÓRDOVA, Diana, y LEPPER, Mark (1996): "Intrinsic motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization and Choice", en: *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, pp. 715-731.

CSIKSZENTIMIHÁLYI, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.

_____ (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.

DE CHARMS, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic press.

_____ Carpenter, V., & Kuperman, A. (1965). The "origin-pawn" variable in person perception. *Sociometry*, 28, 241-258.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 80). New York: Academic press.

_____ (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

DGETI (2004-2005): Datos estadísticos de reprobación por área de conocimiento, en: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/> (Consulta: agosto 2006)

ELBA LEON MORA, SOL MERCEDES CASTRO BARBOSA, "La práctica pedagógica investigativa y los procesos discursivos de los docentes en formación" En: Colombia 2007. ed:Universidad Libre Bogota ISBN: 978-958-98187-1-8 v. 1 pags. 123

FAN, Xitao (2001): "Parental involvement and students academic achievement: a growth modeling analysis", en: Journal of Experimental Education, 70 (1), pp. 5-25.

FISHER, S., Greenberg, R. P. (1977). The scientific credibility of Freud's theories and therapy. New York: Basic Books.

GARBARINO, J. (1975). The impact of anticipated reward upon cross-aged tutoring. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 421-428.

GOOD, Thomas, y BROPHY, Jere (1995): Psicología Educativa Contemporánea. (5.^a ed.). México: McGraw-Hill.

GUMPERZ, J. J. y D. Hymes (1964). «The Ethnography of Communication» en *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, part 2.

HARLOW, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. Journal of Comparative Psychology and Psychology, 43, 289-294.

HARTER, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental changes. In W.A. Collins (Ed.). Aspects

of the development of competence (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale NJ: Erlbaum.

HEYDUK, R. G., & BARRICK, L. E. (1977). Complexity, response competition, and preference implications for affective consequences of repeated exposure. *Motivation and emotion*, 1, 249-259.

HYMES, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

INEGI (2002): Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, ENIGH-2002, en: http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/rel_biblio.asp (Consulta: Agosto 2005)

JURISEVIC, Mojca; DEVETAK, Iztok; PUCKO, Cveta, y GLAZAR, Sasa (2008): "Intrinsic Motivation of Pre-service Primary School Teachers for Learning Chemistry in Relation Academic Achievement", en: *International Journal of Science Education*, 30, 2, pp. 221-231.

KAZDIN, A. E. (1977). *The token economy*. New York: Plenum Press.

_____ (1980). *Behaviour modification in applied settings (rev. ed.)*. Homewood, IL: Dorsey Press.

LEPPER, M. R., GREENE, D., & NISBETT, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.

LEPPER, Mark; IYENGAR, Sheena, y BARRON, Kenneth (2005): "Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences

and academic correlates”, en: Contemporary Educational Psychology. 30, 3, pp. 331-358.

LIBERMAN, R. P., KING, L. W., & DERISY, W. J. (1976). Behaviour analysis and therapy in community mental health. In H. Leitenberg (Ed.). Handbook of behaviour modification and behaviour therapy (pp. 566-603). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

LLOBERA, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

LOMAS, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

MAEHR, M. L. (1976). Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46, 443-462.

MARCANO DE RIVERO, Ramona. *Lectoescritura (Lecturas)* Ediciones UPEL-IMPM. Caracas 1993. *Técnicas de Lectoescritura*. UPEL-IMPM.

MCCLELLAND, David (1989): *Estudio de la Motivación Humana*. España: Narcea.

PIFFNER, L. J., & O'Leary, S. G. (1987). The efficacy of all positive management as a function of the prior use of negative consequences. *Journal of Applied Behaviour analysis*, 20, 265-271.

PIAGET, J. (1962). *Play, dreams, and imitation childhood*. New York: Norton.

PITTMAN, T. S., Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Limiting conditions on the undermining and enhancing effects of reward on intrinsic motivation. In J. Levin & M.

Wang (Eds.). Teacher and student perceptions: Implications for learning (pp. 319-340). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

REEVE, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid: McGraw-Hill.

ROSS, R. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254.

RYAN, Richard, y DECI, Edward (2000): "Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions", en: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, pp. 54-67.

SÁNCHEZ, Pedro, y VALDÉS, Ángel (2003): Teoría y Práctica de la orientación en la escuela: un enfoque psicológico. México: El Manual Moderno.

SANTROCK, John (2005): Psicología de la Educación. México: McGrawHill.

SEEGERS, Gerard; VAN PUTTEN, Cornelis, y VERMEER, Harriet (2004): "Effects of causal attributions following mathematics tasks on student cognitions about a subsequent task", en: *The Journal of Experimental Education*, 72 (4), pp. 307-328

SOL MERCEDES CASTRO BARBOSA, DIANA GUALTERO, YENY PAOLA GUTIERREZ, Estrategias para manejar el proceso de lectura y escritura en estudiantes universitarios Universidad Libre De Colombia - Bogotá Educación ,2006

_____, INGRID JANETH PENA, LEYDY ACOSTA, VIVIANA VELANDIA, La comunicación escrita una metodología de aprendizaje en estudiantes universitarios Universidad Libre De Colombia - Bogotá Educación ,2005

_____, JONATHAN CUESTA, Metacognición y lectura Universidad Libre De Colombia - Bogotá Educación ,2006, .*Persona orientada*: Jonathan Cuesta ,*Dirigió como*: Tutor principal, 0 meses

SUNGUR, Serra (2007): Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation, 51, 3, pp. 12-16

THORNDIKE, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the asociative process in animals. Psychological Monographs,2, No.8.

URZAIZ, Tomás (2005): Motivación de logro y autoeficacia: su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de bachillerato. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán.

VAN Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.).Estrasburgo: Council of Europe

VANDENBERG, B. (1978). Play and development from an ethological perspective.American psychologist, 33, 714-738.

VANSTEENKISTE, Maarten, y DECI, Edward (2003): "Competivity Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: Can Losers Remain Motivated?", en: Motivation and Emotion, 27, 4.

VIGOTSKY L. S. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1982.

WEINER, Bernard (1979): "A theory of motivation for some classroom experiences", en: Journal of Educational Psychology, 71, pp. 3-25.

WEINER, Bernard (1992): Human motivation: Metaphors, theories, and research.
Newbury Park, CA: Sage.

WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence.
Psychological Review, 66, 297-333

**DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (LECTO-ESCRITURA) EN EL
CUENTO COMO TEXTO.**

TOMO DE ANEXOS

YENIFERTH YURANNY ROJAS CRUZ

AURA LUCIA SANCHEZ SARMIENTO

UNIVERSIDAD LIBRE

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE
LENGUAS, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

BOGOTÁ D.C

2011

TABLA DE CONTENIDO

ANEXOS

- ANEXO 1: PRUEBA DIAGNOSTICA.....5
- ANEXO 2: TALLER N° 1.....32
- ANEXO 3: TALLER N° 2.....57
- ANEXO 4: TALLER N° 3.....82
- ANEXO 5: TALLER N° 4.....127
- ANEXO 6: PRODUCCION FINAL.....153
- ANEXO 7: EVALUACIÓN, REACCIÓN SATISFACCIÓN.....174
- ANEXO 8: REGISTRO FOTOGRÁFICO.....192
- ANEXO 9: REGISTRO VIDEOGRÁFICO