

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE FAVORECE LA
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS
PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO.

ROQUE JULIO BARBOSA PEÑA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN ESTILOS COGNITIVOS

BOGOTÁ D. C

2016

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE FAVORECE LA
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS
PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO.

ROQUE JULIO BARBOSA PEÑA

TRABAJO DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA DE TESIS

CAROLINA HERNÁNDEZ VALBUENA. MG

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN ESTILOS COGNITIVOS

BOGOTÁ D. C

2016

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado. Maestría en investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Diseño de una secuencia didáctica que favorece la motivación intrínseca en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de grado quinto.
Autor(es)	Barbosa Peña, Roque Julio
Director	Hernández Valbuena, Carolina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2016. p.117
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ESTILO COGNITIVO, ESCRITURA, MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, AUTONOMÍA, COMPETENCIA, RELACIÓN.

2. Descripción
<p>Este trabajo presenta los resultados de una investigación para obtener el título de magister en Educación. La investigación analiza el efecto del estilo cognitivo en la dimensión independencia y sensibilidad al medio y la motivación intrínseca en la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de grado quinto, a través de una secuencia didáctica compuesta por siete momentos que se desarrollan en orden y denominados “tiempo para...” El primer momento es tiempo para leer, seguido de tiempo para planear, en la tercera fase se desarrolla tiempo para escribir, luego tiempo para revisar, el quinto momento es tiempo para corregir, después tiempo para compartir y finalmente tiempo para volver a escribir. En los textos producidos se tiene en cuenta el índice de</p>

complejidad narrativa, que incluye las categorías narrativas expuestas por Stein y Glen: Suceso inicial, respuesta interna, plan, ejecución, consecuencia, reacción y otros aspectos incluidos por el autor del proyecto como localización, uso del tiempo cronológico o atmosférico, marcadores, personajes primarios y secundarios, palabras con errores de ortografía y total de palabras escritas en el texto. En el desarrollo del proyecto se implementó un diseño cuasi experimental pre y post test con un grupo control y otro experimental. Al grupo experimental se le da la posibilidad de suplir tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) en la escritura de textos narrativos y al grupo control no. Las necesidades son un aspecto natural de los seres humanos y se aplica a todas las personas sin tener en cuenta el grupo, el género o la cultura.

Se aplicó la prueba EFT para identificar el estilo cognitivo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio a las estudiantes y la escala de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula para indagar el estado inicial y final de motivación y el índice de complejidad narrativa para analizar los textos producidos por las estudiantes en la prueba de entrada y de salida.

3. Fuentes

se consultaron varias fuentes bibliográficas para definir teóricamente los conceptos de estilo cognitivo en la dimensión independencia y sensibilidad al medio, motivación intrínseca, las necesidades de competencia, relación, autonomía, la conceptualización de lengua escritura y secuencia didáctica, en las que se destacan las siguientes:

Para comprender la noción de estilo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio se retomaron los planteamientos de Alonso, C. Gallego, Honey P. (1997). Hederich, C, (2007). Hederich, C. y Camargo, A. (2001). Hederich, C. Camargo, A. y Gravini, M. (2011). Saracho, O. (2003). Rincón y Hederich. (2012). Rincón C., (2013). Lozano, R. (2008). Hederich, C y

Camargo A. (1999).

Para abordar el concepto de escritura se tuvieron en cuenta los aportes de Cassany, D. (1997). Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). Ferreiro, E. (1983). Teberosky, A (1993). Macotela, S y Soria, L (1999). Maturana, H. 1997. Miras, M. (2000). Ochoa, S Aragón, L. Correa, M. Mosquera. (2008). Ochoa, S., y Aragón, L. (2008). Pérez- Abril. M. (2003).

Para el constructo de motivación se retomaron conceptos de Bandura, A. Barbaranelli, C., Caprara, G. (2001) Raffini. J P. (1998). Ryan R. y Deci E. (2000). Ryan, R. y Deci E. (2000) Herter, S. (1981). Pintrich, P. y Groot, E. (1990). Deci, E, Koestner, R., y Ryan, R. (2000).

4. Contenidos

El documento en primera instancia hace una aproximación al constructo de estilo cognitivo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio, luego se encuentra la naturaleza de la motivación intrínseca y las necesidades de autonomía, competencia y relación. Después aparece el concepto general de escritura y la relación entre estilo cognitivo, motivación y escritura y los pasos para implementar una secuencia didáctica en la producción escrita de textos narrativos.

5. Metodología

Para la recolección de datos se tiene en cuenta 70 estudiantes del género femenino que oscilan entre las edades de 9 a 13 años con un promedio de 10.03 años de edad que pertenecen al grado 501 y 503 de la I. E. D Santa María del municipio de Ubaté.

La investigación sigue un diseño metodológico de tipo cuasi experimental, pre/post test, con dos grupos, uno control y otro experimental, que da cuenta de la motivación intrínseca y de la implementación de una secuencia didáctica en los procesos de escritura de textos narrativos,

teniendo en cuenta la tendencia del estilo cognitivo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio que presenta cada estudiante.

Se empleó el Test de figuras enmascaradas, reconocido por la sigla EFT (embedded figures test) para establecer la tendencia estilística de cada sujeto, la escala de orientación intrínseca vs extrínseca en el aula adaptada de Harter por Jiménez y Macotela, (2008) para apreciar el impacto en la motivación y el índice de complejidad diseñado para esta investigación utilizado para medir el logro en la producción escrita de textos narrativos.

6. Conclusiones

La escritura es una actividad compleja y una de las herramientas más significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos en todas las áreas del conocimiento; por eso es pertinente promover estudios que permitan analizar el efecto de la motivación y el estilo cognitivo desde edades tempranas en los procesos de producción escrita.

Se suplió las necesidades de autonomía, competencia y relación en la tarea escritural en el grupo experimental, a través de la implementación de una secuencia didáctica compuesta de momentos denominados: tiempo para leer, tiempo para planear, tiempo para escribir, tiempo para revisar, tiempo para corregir, tiempo para compartir y tiempo para volver a escribir.

Los niveles de motivación intrínseca presentaron cambios estadísticamente significativos que favorecen al grupo experimental, en el cual se favoreció la implementación de las necesidades de autonomía, competencia y relación.

La secuencia didáctica muestra un efecto estadísticamente significativo en la utilización de las

expresiones estandarizadas. El grupo control aumenta el uso de estas expresiones, mientras que el grupo experimental disminuye el uso al finalizar la secuencia didáctica.

La secuencia didáctica llevó a las estudiantes del grupo experimental a producir textos con menor número de palabras y mayor nivel en la inclusión de cada una de las categorías expuestas en el índice de complejidad narrativa que se diseñó para este proyecto, aunque los resultados no son estadísticamente significativos.

Las estudiantes del grupo control muestran mayor deseo o interés por compartir los textos con sus compañeras. Esto podría inferirse de la necesidad de relación que no se suplió en este grupo.

Las estudiantes que participaron en la muestra presentaron tendencia a la sensibilidad al medio, lo que podría justificar la similitud de los textos de acuerdo al índice de complejidad narrativa según la dimensión estilística de los sujetos.

Las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, en especial las ejecutadas en el momento, tiempo para la revisión y tiempo para compartir contribuyeron a disminuir los errores ortográficos en la producción de textos narrativos escritos por las estudiantes.

Las participantes que utilizaron letra cursiva presentaron menor número de errores ortográficos en los textos escritos, comparado con las que utilizaron letra script.

Para las categorías del índice de complejidad narrativa que no fueron estadísticamente significativas como el personaje principal, los personajes secundarios, el lugar, el tiempo, el suceso inicial, la respuesta interna, el plan, la ejecución, la reacción y la consecuencia se sugiere diseñar un momento específico para cada uno.

Elaborado por:

Roque Julio Barbosa Peña.

Revisado por:	Carolina Hernández Valbuena.
----------------------	------------------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	dd	mm	aaaa
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Vicente Barbosa (Q.E.P.D) y Eloisa Peña que desde niño me sumergieron en el mágico mundo de la lectura y la escritura.

A mi adorada esposa Mayerly y mis hijos Julián y Angélica que con sus abrazos, voces de aliento y cariño me animaron a tejer nuevos sueños y a escribir una nueva historia.

A la profesora Carolina Hernández directora de la tesis, que me acompañó a pulir las diferentes ideas que hicieron posible este proyecto.

A las estudiantes de la I.E.D Santa María de Ubaté que se animaron a escribir historias contagiadas de alegría, inocencia, picardía e imaginación.

Al compañero Miguel Rincón que simboliza la importancia de la amistad en el paso por la vida y que con aportes, preguntas, conversaciones y silencios pronunciados ayudó a nacer luces en esta hermosa y compleja tarea de escribir.

A Dios por su infinita bondad cada día.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL ESTUDIO	3
JUSTIFICACIÓN	3
PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	5
<i>Contextualización del problema</i>	<i>5</i>
OBJETIVO GENERAL.....	8
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>8</i>
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	9
DEFINICIÓN DE ESTILO COGNITIVO	9
NATURALEZA DE LA MOTIVACIÓN.....	12
<i>Motivación intrínseca</i>	<i>14</i>
CONCEPTO GENERAL DE ESCRITURA.....	19
<i>Relación entre la motivación y la escritura.....</i>	<i>21</i>
<i>Relación entre estilo cognitivo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio y la escritura....</i>	<i>23</i>
<i>Relación entre motivación y estilo cognitivo.</i>	<i>26</i>
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	28
DISEÑO METODOLÓGICO	28
POBLACIÓN Y MUESTRA	28
<i>La población</i>	<i>28</i>
<i>La muestra.....</i>	<i>28</i>
CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS SEGÚN LA TENDENCIA ESTILÍSTICA	29
VARIABLES	31
<i>Variables dependientes.....</i>	<i>31</i>
<i>Variable independiente.....</i>	<i>31</i>

<i>Variable asociada</i>	31
INSTRUMENTOS	32
<i>Test de figuras enmascaradas</i>	32
<i>Escala de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula</i>	32
<i>Índice de complejidad narrativa</i>	35
RESULTADOS	38
SECUENCIA DIDÁCTICA.....	39
<i>Sesiones de la secuencia didáctica</i>	40
EFFECTO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA TAREA ESCRITURAL	52
ASPECTOS QUE NO FUERON ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVOS EN LA TAREA ESCRITURAL	56
<i>Personaje principal</i>	57
<i>Personaje secundario</i>	59
<i>Lugar</i>	59
<i>Tiempo</i>	60
<i>Suceso inicial</i>	61
<i>Respuesta interna</i>	62
<i>Plan</i>	64
<i>Ejecución</i>	64
<i>Reacción</i>	65
<i>Consecuencia</i>	66
<i>Número de palabras con errores ortográficos</i>	67
<i>Total de palabras escritas en el texto</i>	69
NIVEL DE MOTIVACIÓN EN LOS GRUPOS.....	71
RELACIÓN ENTRE COMPETENCIA, AUTONOMÍA Y RELACIÓN EN LA TAREA ESCRITURAL	78
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES	84
RECOMENDACIONES	86

REFERENCIAS.....88

Lista de figura

Figura 1. Clases de desmotivación.....	13
Figura 2. Distribución de la frecuencia de edad de estudiantes.	29
Figura 3. Frecuencia del test de figuras enmascaradas.	30
Figura 4. Categorías del índice de complejidad narrativa.....	38
Figura 5. Secuencia didáctica.....	39
Figura 6. Marcadores según la dimensión estilística.....	54
Figura 7. Uso de marcadores de entrada y salida.....	55
Figura 8. Promedio de errores de ortografía	68
Figura 9. Promedio de palabras por estudiante	70
Figura 10. Pretest de motivación.....	72
Figura 11. Postest de motivación	72
Figura 12. Test de motivación. Grupo experimental.....	73
Figura 13. Postest de motivación. Grupo experimental	73
Figura 15. Postest de motivación.	75
Figura 14. Postest de motivación según el estilo cognitivo	77
Figura 17. Postest de autonomía. Tendencia a la sensibilidad.....	82
Figura 18. Post test de autonomía. Tendencia intermedia	83
Figura 19. Postest de autonomía. Tendencia a la independencia.	83
Figura 20. Índice de complejidad narrativo	96

Lista de tablas

Tabla 1. Características generales de los estilos en la dimensión de independencia y sensible al medio.....	11
Tabla 2. Características generales de los estilos en la dimensión independencia y sensible al medio.....	12
Tabla 3. Tabla 3. Rango EFT	29
Tabla 4. Formato de respuesta y criterios de calificación	33
Tabla 5. Formato de respuesta y criterios de calificación	34
Tabla 6. Primer momento. Secuencia didáctica	40
Tabla 7. Segundo momento. Secuencia didáctica	42
Tabla 8. Momento para leer	43
Tabla 9. Tercer momento. Secuencia didáctica.....	45
Tabla 10. Cuarto momento. Secuencia didáctica	47
Tabla 11. Quinto momento. Secuencia didáctica.....	48
Tabla 12. Sexto momento. Secuencia didáctica.....	49
Tabla 13. Séptimo momento. Secuencia didáctica.....	51
Tabla 14. Octavo momento. Secuencia didáctica	52
Tabla 15. Expresiones estandarizadas	53
Tabla 16. Inclusión del personaje principal	58
Tabla 17. Inclusión de personajes secundarios	59
Tabla 18. Localización del lugar.	60
Tabla 19. Alusión al tiempo atmosférico.	61
Tabla 20. Referencia de problema en los textos.	62

Tabla 21. Estado Psicológico de los personajes.....	63
Tabla 22. Expone un plan estratégico	64
Tabla 23. Inclusión del plan en el texto narrativo.....	65
Tabla 24. Respuestas sobre el éxito o fracaso de la acción.....	65
Tabla 25. Inclusión de la consecuencia.....	66
Tabla 26. Cantidad de errores de ortografía.....	67
Tabla 27. Post test de motivación	75
Tabla 29. Motivación de acuerdo a la tendencia estilística.....	76
Tabla 30. Preguntas sobre autonomía, competencia y relación	78
Tabla 31. Resultados en el postest sobre autonomía, competencia y relación.....	81

Introducción

Este trabajo diseña y valida una secuencia didáctica para la producción escrita de textos narrativos con estudiantes de grado quinto de primaria. Se implementa en dos grupos. En el grupo experimental se da la posibilidad de suplir las necesidades de autonomía, competencia y relación que favorecen la motivación intrínseca y en el grupo control no. Las estudiantes escriben textos narrativos en los que a través del índice de complejidad narrativa se analiza el nivel de 0 a 3 de inclusión de las categorías narrativas expuestas por Stein y Glenn.

El proyecto presenta en primera instancia el capítulo de estudio que aborda la justificación en la cual se menciona la importancia de la narrativa en nuestra cultura que contribuye a mejorar según Nelson (1996) citada por Miller, (2002) las habilidades cognoscitivas, los sistemas de memoria, la representación del tiempo, la capacidad de comunicarse de los seres humanos, la vivencia de valores y las capacidades tempranas que tienen los niños para producir textos narrativos. Luego aparece la presentación del problema y el enunciado de los objetivos que persigue el proyecto investigativo.

El segundo capítulo aborda un acercamiento a los constructos de estilo cognitivo, motivación intrínseca y las necesidades de autonomía, competencia y relación que son un aspecto natural de todos los seres humanos, que se dan sin tener en cuenta el género, la condición social, el grupo o la cultura que permiten que aflore y crezca la motivación intrínseca. Luego se hace un acercamiento al concepto general de escritura que se entiende, no como una transcripción de modelos, sino como un aspecto indispensable y transversal en el logro académico.

En el capítulo III se presenta el diseño metodológico, la población, la muestra y las variables que hacen parte del proyecto investigativo.

Luego se encuentra el capítulo de resultados que presenta la validación de la secuencia didáctica en la producción escrita de textos narrativos. Las estudiantes que participaron en el estudio escribieron textos creados desde las singularidades de cada sujeto. A través de estos textos se analiza la inclusión de las categorías expuestas por Stein y Glenn. Los personajes, el lugar, el tiempo, el suceso inicial, la respuesta interna, el plan, la ejecución, la consecuencia, el número de palabras con errores de ortografía y el total de palabras escritas en el texto. Finalmente aparecen las conclusiones y recomendaciones que se generaron a partir de la implementación del proyecto.

Capítulo 1. El estudio

Justificación

Es de resaltar que el salón de clase es el reino de la diversidad y la narrativa en nuestra cultura cobra gran importancia. Desde edades tempranas contribuye a fortalecer las habilidades cognitivas, los sistemas de memoria, la representación del tiempo, la vivencia de valores y ayuda a mejorar la capacidad de comunicarse entre los seres humanos. Hoy es necesario democratizar la lectura y la escritura, no para que todos sean artistas, sino para que cada sujeto pueda tener en las manos una herramienta que ayude a desenvolverse de forma más efectiva en este mundo de constante cambio; pero no entendiendo el proceso de lectoescritura, como un acto de consumir ideas, sino de recrear y leer el mundo para pintarlo de mil colores y desde diferentes miradas y no para extasiarnos de conocimiento, sino para llenarnos de dudas y preguntas, para problematizar el día a día y contribuir en la transformación de un mundo más justo, más digno, más humano. Los procesos escriturales son importantes en todas las etapas académicas ya que incluye competencias que son aspectos transversales para el resto de todas las áreas y es de resaltar que el interés por leer y escribir no nace por inercia o por arte de magia, es preciso que se implemente estrategias que fomenten y despierten el interés por promover y motivar el desarrollo de procesos escriturales en las nuevas generaciones de aprendices permanentes.

Le preguntan al profesor De Zubiría en el año 2015; ¿Por qué son tan bajos los resultados de nuestros estudiantes en todas las pruebas Timms, PISA, Saber? y da sin vacilaciones esta respuesta... las pruebas evalúan aspectos que en Colombia todavía no se trabaja en la mayoría de las instituciones educativas. Pero lo más inexplicable es que nuestra educación básica no esté dedicada a lo más importante: a desarrollar competencias transversales de **leer y escribir**. Igualmente mencionan en un estudio realizado por LLECE (2000). El nivel de logro en

lenguaje en América Latina es considerablemente bajo. La mayoría de los estudiantes realizan una comprensión fragmentada de los textos que leen, reconocen las palabras incluidas en un texto, pero no consiguen determinar por qué se dice lo que se dice o para qué se dice.

En Colombia se ha venido realizando múltiples esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en todas las etapas del proceso formativo, sin embargo en las pruebas nacionales e internacionales, se evidencian diversas dificultades según lo presentan las pruebas saber 5°, saber 9° y 11°, pruebas PISA, PIRLS, TIMSS, IALS. Los estudios realizados en el campo de la escritura mencionan que es necesario encontrar un enfoque integrador que incluya no solo el factor cognitivo, sino también otros como el social, el cultural, la actitud y las motivaciones recordando que las primeras etapas de formación de los sujetos es vital para inculcar la motivación y ofrecer herramientas como las características del estilo cognitivo independiente o sensible al medio.

Conocer el efecto del estilo cognitivo en los procesos escriturales puede ser de gran ayuda en este camino que nos invita a mirar nuevos horizontes para no reducir al niño a un par de ojos que ven o a un par de oídos que escuchan. Autores como Hederich, (2007) mencionan que personas de distintos estilos presentan ventajas en comparación a otras personas que tienen otro estilo, pero también desventajas frente a ellos. Lo que se conoce como diferencias de estilo. Cabe resaltar que el estilo es esencialmente diferenciador, relativamente estable, integrador y neutral en términos valorativos. (Hederich 2007)

La escritura por su carácter transversal lleva a efectos colaterales positivos o negativos en todas las áreas del conocimiento; según Velásquez (1999), no sólo es una herramienta cultural y social, sino también una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados por parte de los niños e impacta en su desarrollo intelectual. Por eso, se hace

necesario adelantar investigaciones en este campo, para conocer el efecto de la motivación intrínseca, el estilo cognitivo -independiente o sensible al medio- y la aplicación de una secuencia didáctica.

Presentación del problema

Contextualización del problema

Para Harter (1998) uno de los descubrimientos de la investigación educativa que más ha preocupado en el campo educativo, es la disminución de la motivación hacia el aprendizaje escolar, en la medida que pasan los años. Este hallazgo sugiere que el trabajo escolar y la acción de los docentes, padres de familia y otros agentes de la escuela, va disminuyendo la fuente de la motivación natural del niño. Igualmente Midgley (1997) ha documentado que cuando los niños entran en la adolescencia reducen las metas de aprendizaje.

La escritura, es una de las actividades escolares en que los alumnos presentan frecuentes dificultades (Macotela y Soria 1999). Diferentes estudios (Pérez-Abril 2003; Orozco y Correa, 2001; Ochoa) citados por Aragón (2009) y pruebas aplicadas en el país, saber 5° y 11°, PISA, PIRLS, TIMSS, IALS, han demostrado que un porcentaje no despreciable de estudiantes presenta dificultades especialmente en la lectura y la escritura, es decir, algo pasa en la educación del país que luego de años de escolarización se logran pobres resultados en habilidades de lectura y escritura comparado con otros países, pese que durante muchos años en las instituciones educativas se enseña a los estudiantes muchas cosas, entre otras y quizá la más importante se le dedica bastante tiempo a leer y a escribir, pero sobran dedos de las manos para contar los textos publicados y producidos por niños y jóvenes que tienen mucho que decir y contar con letras de diferentes tonalidades. Además como menciona González y Díaz (2004); Reina, (2006) la tendencia de desconocer que la escritura es un instrumento capaz de incidir en el

conocimiento, ha llevado a que los niños escriban sólo para reproducir modelos a través de copias y dictados, sin considerar al lector potencial de los textos que producen. La escritura no es una práctica de transcripción de modelos y copias, sino que supone la construcción por parte de los niños acerca del objeto de conocimiento, del cual descubren, apropian y modifican los esquemas cognitivos de acuerdo a la enseñanza que reciben y las experiencias que se les brinde (Foote, Smith y Ellis 2004).

Según Kaufman (2009) la escritura se centra en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños como una práctica social, en cuyo contexto se desarrolla la reflexión y sistematización sobre la lengua. Este aprendizaje se concebido como un proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad y no como una habilidad que nace por arte de magia, sino que necesita ser orientada, motivada y problematizada en el aula de clase, para que empiecen a germinar semilleros de nuevos y futuros escritores.

Ferreiro (1999) menciona que hay escritores en potencia de 4 a 12 años que pasan desapercibidos o peor aún, son desautorizados porque el maestro solo es capaz de ver la ortografía desviante y en aras de aportar un grano de arena, algunos investigadores han trabajado en la búsqueda de estrategias que promuevan el aprovechamiento escolar de los niños y se ha encontrado en estudios que la motivación intrínseca tiene un papel fundamental sobre el aprendizaje. Según Schunk, (1991), la motivación intrínseca influye sobre lo que se aprende, cómo y cuándo se aprende. La motivación mueve y da un sentido de logro y control, por lo que la persona motivada ama lo que hace. Einstein (2000) observó que los avances reales en el conocimiento se dan en personas que hacen lo que les gusta hacer.

De otro lado es importante resaltar que en el aula de clase se presentan diferencias individuales indiscutibles que es necesario conocerlas para potenciar los aspectos positivos y

minimizar los aspectos por mejorar. Sin embargo como menciona Nathaniel Cantor citado por Lozano (2008) hay diferencias individuales en el aprendizaje que han sido reconocidas en teoría, pero negadas en la práctica. Autores como Davis (1989) han propuesto que los programas educativos deben adaptarse a las habilidades y preferencias de los estudiantes a fin de disminuir las dificultades y optimizar y facilitar el aprendizaje.

Hederich y Camargo (2001) expresan que los estudiantes efectivamente aprenden de manera diferente unos de otros; que el desempeño de un estudiante en diferentes áreas está relacionado en la forma como aprende y cuando a un estudiante se le enseña con enfoques y procedimientos afines con su estilo cognitivo, su logro aumenta significativamente y su rendimiento escolar. Igualmente Hederich y Camargo (2001) dicen que el profesor debería buscar y aplicar, a cada sujeto, el tratamiento específico que requiere para su aprendizaje, de acuerdo con sus características estilísticas. Hederich y Camargo (2013) proponen que el alumno sea informado sobre su propio estilo cognitivo, las ventajas y desventajas de ello y las formas como puede sacar mejor provecho de esas características o sencillamente para que el individuo según las circunstancias presente una mayor movilidad funcional.

Es necesario que el estudiante identifique sus formas preferidas de aprender, utilizando diferentes técnicas e instrumentos que se ofrecen. Gallego y Alonso (1999). De ahí que nace la idea de desarrollar una propuesta que promueva los procesos de producción de textos narrativos que nos lleve a identificar ¿Cuáles son los efectos de una secuencia didáctica que favorece la motivación intrínseca en la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de grado quinto de diferente estilo cognitivo en la dimensión de independencia o sensibilidad al medio?

Objetivo general

Diseñar y validar una secuencia didáctica que favorezca la motivación intrínseca en el desarrollo de la escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de grado quinto y explorar la influencia del estilo cognitivo en la dimensión independencia - sensibilidad al medio.

Objetivos específicos.

Desarrollar una propuesta que promueva la motivación intrínseca en la producción escrita de textos narrativos a través de una secuencia didáctica.

Determinar el nivel de motivación en los grupos cuando se suple las necesidades de competencia, autonomía y relación en la tarea escritural.

Identificar aspectos significativos en los textos narrativos producidos por el grupo control y experimental de acuerdo al índice de complejidad narrativa.

Establecer semejanzas y diferencias en los textos escritos producidos por estudiantes de la muestra según la dimensión estilística de independencia o sensibilidad al medio.

Capítulo II. Marco teórico

El documento hace una aproximación al constructo de estilo cognitivo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio, luego aborda el concepto de la naturaleza de la motivación intrínseca y las necesidades de autonomía, competencia y relación. Después presenta el concepto general de escritura y la relación entre estilo cognitivo en la dimensión DIC y la escritura, el estilo cognitivo y la motivación.

Definición de estilo cognitivo

“George Louis, Conde de Buffón decía que el estilo es el hombre” (1707-1788) citado por Hederich, (2007), pero fue Wikin (1948) uno de los primeros investigadores que se interesó en cómo las personas percibían las cosas en un campo visual específico. Witkin identificó dos estilos cognitivos que llamó dependencia e independencia de campo, que posteriormente Ramírez y Herold (1974) cambiaron el término dependencia por sensibilidad al medio al considerar el sentido negativo que la palabra “dependencia” genera en algunas culturas. (Citado por Hederich, 2007)

El estilo cognitivo es una característica individual, de naturaleza psicológica, estrechamente ligada al funcionamiento cognitivo y por lo tanto, al proceso del aprendizaje. El concepto de estilo cognitivo según Lozano (2013) se relaciona con patrones específicos inconscientes y automáticos por medio de los cuales las personas adquieren conocimiento y el énfasis reside en los procesos involucrados en todo el manejo de la información en la mente de un individuo. La percepción, el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación de la información. Hederich, Garavini y Camargo (2011) lo definen como conjunto de regularidades conscientes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo por encima del contenido. También definido por English e English (1958) como la suma total de detalles de la conducta que influyen

comparativamente poco en la consecución de una meta, pero que dan una manera característica, casi una identificación a un individuo o a una actuación particular.

Según Lozano (2008) las teorías sobre estilos cognitivos son bipolares, tienen que ver con cuestiones del procesamiento de la información y se relacionan de manera directa o indirecta con la personalidad; hoy se sabe que el estilo cognitivo surge como resultado de la interacción entre multitud de variables individuales, familiares, culturales, género, edad, factor ambiental y sociocultural tienen influencia notable en el desarrollo de los estilos cognitivos. Según Hederich (2007) la noción general de estilo lleva implícitas varias características: 1) esencialmente diferenciadora; establece características distintivas entre las personas. 2) relativamente estable en cada individuo. 3) integradora de diferentes dimensiones del sujeto y 4) neutral, que no debe poderse valorar por encima de otro.

La forma en que se muestra al niño el mundo que lo rodea y la óptica con que los adultos lo hacen, predispone de manera preponderante la forma de captar los estímulos, entenderlos, codificarlos y reaccionar ante ellos. Hederich, Gravini, y Camargo (2011), proponen que el estilo cognitivo se entiende como la forma preferida o típica de hacer uso de las habilidades cognitivas que se poseen, en una diversidad de situaciones permiten una variedad en las respuestas.

El estilo cognitivo se entiende como una forma preferida o típica de hacer uso de las habilidades cognitivas que se poseen, en una diversidad de situaciones complejas para permitir variedad en las respuestas Hederich (2007). Además afirma Hederich y Camargo (2001) que el estilo cognitivo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio es la tendencia que los sujetos tienen para fragmentar y asignarle una estructura propia a la información disponible al

realizar una tarea, o la tendencia a aproximarse a dicha información de manera holística, manteniéndola en el mismo contexto en el que está disponible.

Saracho (2003) y Hederich (2001) citados en la tesis de Marulanda (2011) plantean varios factores que permiten identificar las características de los sujetos en sus formas de aproximarse al conocimiento y sus comportamientos sociales de acuerdo a las dos polaridades de independencia y sensibilidad al medio que son expuestos en la Tabla 1.

Tabla 1. Características generales de los estilos en la dimensión de independencia y sensible al medio.

Características de cada estilo en la dimensión independiente y sensible al medio	
Sensible al medio	Independiente
Se focaliza en el uso de referencias externas para procesar la información.	Se focaliza en el uso de referencias internas para procesar la información.
Crean comportamientos más sociales y emocionalmente orientados.	Selecciona un clima de relaciones más estructurado y menos ambiguo.
Son mejores en un contexto en el cual el aprendizaje ya esté estructurado y analizado para ellos.	Son capaces de estructurar una tarea analítica.
Se basan en el campo visual que les rodea.	Perciben los objetos como algo separado del campo.
Experimentan su entorno de una forma relativamente global conforme a los efectos del campo o contexto imperante.	Pueden abstraer un elemento del campo circundante y resolver los problemas que son presentados y organizados en diferentes contextos, asignando para ello una estructura propia.
Dependen de la autoridad.	Experimentan una independencia de la autoridad, lo que les lleva a depender de sus propios estándares y valores.
Buscan expresiones faciales en que los rodean como una fuente de información.	Son socialmente individuales y tienen habilidades analíticas.
Está muy interesados en las personas, socialmente son informales.	Parecen ser fríos y distantes.
Se acercan a las personas con quien están interactuando.	Son insensibles hacia los demás, les falta habilidades sociales.
Prefieren ocupaciones que requieren la participación con los otros.	Prefieren ocupaciones que les permiten trabajar por sí mismos, ya que socialmente son distantes y formales.
Verbalmente son fluidos y anecdóticos, buscan la concreción y las relaciones con la cotidianidad para construir sus textos orales.	Verbalmente son esquemáticos, hablando poco pero dando información importante y precisa en cada frase.
Tienen una sensibilidad hacia los demás que les ayuda a adquirir habilidades sociales.	Son organizados y confiados en sí mismos.
Su aproximación hacia el aprendizaje es holística.	Tienden a la abstracción y a la búsqueda de nuevas formas de organizar la información.
Su motivación es extrínseca	Su motivación es intrínseca.

En la Tabla 2 se muestra las características de los estilos en la dimensión de independencia y sensibilidad que expone Lozano (2008) en el libro *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza* p.44. Un panorama de la estilística educativa.

Tabla 2. Características generales de los estilos en la dimensión independencia y sensible al medio

Estudiantes sensibles al medio	Estudiantes independientes
Perciben globalmente	Perciben analíticamente.
Memorizan mejor la información social.	Se les tiene que enseñar a usar el contexto para manejar la información social.
Necesitan instrucciones para realizar una tarea.	Son capaces de resolver problemas y efectuar tareas, sin necesitar instrucciones.
Están acostumbrados a que les digan qué hacer.	Tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar las tareas.
Son sensibles a la crítica.	Las críticas no les afectan mucho.
Requieren estructuras, metas y refuerzos para trabajar.	Suelen tener metas y refuerzos internos
Carecen de un sentido definido de autonomía.	Tienen un sentido definido de autonomía.
Les gusta trabajar con otros.	Les gusta trabajar solos.
Son alumnos fácilmente influidos por otros.	Son alumnos difícilmente influenciados.

En general el concepto de estilo cognitivo según Messik, (1984) citado por Rincón (2013) podría delinearse en tres perspectivas. La primera, definiría el estilo cognitivo como diferencias individuales consistentes en las propiedades de la estructura cognitiva; la segunda como modos característicos autoconscientes de percibir, recordar, pensar y resolver problemas y tercero como preferencias cognitivas o modos característicos al conceptualizar y organizar el mundo.

El estilo cognitivo y la naturaleza y función del lenguaje según Hederich y Camargo, (2001), son un fenómeno de innegable importancia para la definición de lo que nos construye como seres humanos requiere que se estudie y se aborde en todas las dimensiones del ser humano.

Naturaleza de la motivación

Son varios los constructos de motivación que se pueden encontrar en el campo académico, sin embargo, para este proceso investigativo se abordará en mayor profundidad la motivación intrínseca que según Ryan y Deci, (2000), es el motivo de llevar a cabo una acción

cuando no hay recompensa externa de por medio. Las acciones se realizan solo por el interés y la satisfacción personal que se deriva de la realización y las necesidades psicológicas que al ser suplidas contribuyen a mejorar el nivel de la misma, además agregan que la motivación intrínseca es la inclinación innata de comprender los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para buscar y dominar los desafíos máximos.

En la actualidad muchos estudiantes se cruzan en el camino con un alto nivel de desmotivación, que hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985) y según Ryan (1995), se produce cuando el individuo no valora una actividad y agrega Bandura (2001) que el sujeto no se siente competente para hacer una tarea determinada o no espera un resultado planeado.

Los sujetos a menudo se mueven por factores externos como las calificaciones, los sistemas de recompensa, las opiniones y varias razones por las cuales los estudiantes aprenden, sin embargo, Raffini (1998), manifiesta que en la actualidad, cuanto más se usan castigos y recompensas para manipular el aprendizaje, los estudiantes menos profundizan lo aprendido.

En la Figura 1. *Clases de desmotivación* se expone los tipos de desmotivación planteados por Pelletier (1995) que se pueden presentar en los diferentes procesos académicos que se adelantan en el día a día del ambiente escolar.

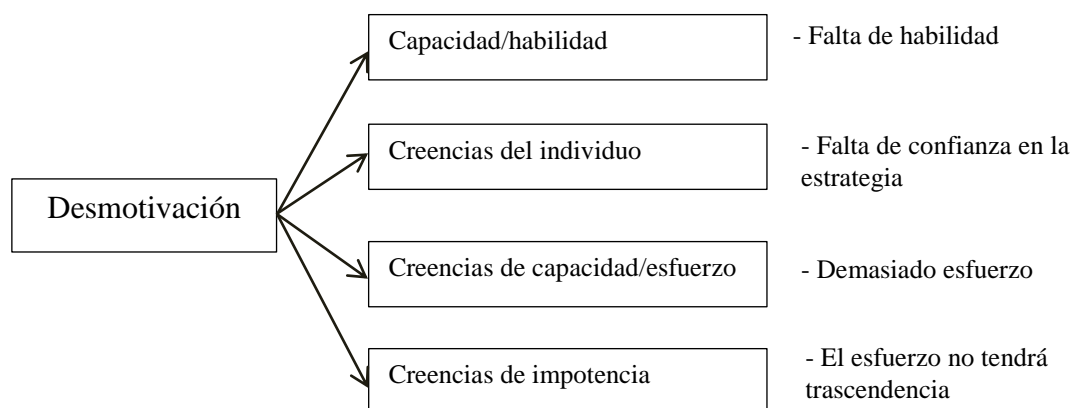


Figura 1. Clases de desmotivación

Según la revista Psicología online para que la motivación de logro se active debe presentarse 3 aspectos comunes: un cierto nivel de desafío, percibir autodeterminación en la tarea y recibir retroalimentación en la ejecución de la tarea. Además menciona que las personas motivadas intrínsecamente:

- a) Prefieren elegir lo que tienen que hacer
- b) Cuando pueden elegir entre varias opciones, eligen tareas que implican un cierto nivel de reto.
- c) Responden con mayor esfuerzo y persistencia después del fracaso.
- d) Desarrollan mayor flexibilidad cognitiva a la hora de utilizar estrategias de solución de problemas.
- e) Muestran más altos niveles de creatividad, espontaneidad y expresividad.
- f) Guiarían su necesidad de competencia hacia la superación de desafíos personales.

Motivación intrínseca.

Los seres humanos poseen la gran fortuna de fabricar sueños, metas e ilusiones que con responsabilidad, constancia y motivación pueden convertirse en realidad; sin embargo, en el mundo también se encuentra un sinnúmero de personas que se rinden ante los primeros obstáculos que encuentran en el camino. Hoy es válido preguntarnos cuál es el combustible o el insumo que permite que se avance constantemente en la dirección indicada y deseada.

La motivación intrínseca es el motivo de llevar a cabo una acción cuando no hay recompensa externa de por medio. Las acciones se realizan solo por el interés y la satisfacción personal que deriva de la realización. Ryan y Deci (2000). Igualmente agregan estos autores que la motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia que mueve a las personas a

actuar por tipos de factores muy diferentes, pueden estar motivadas debido a que ellas valoran una actividad o debido a que hay una fuerte coerción externa. Los sujetos pueden comportarse a partir de un sentido de compromiso personal con la excelencia por miedo al estar siendo vigiladas o controladas. En estos casos se contrasta entre el tener una motivación interna versus el estar presionados externamente, es decir, las fuerzas que mueven a una persona a actuar.

Autores como Harter (1981) manifiestan que los seres humanos presentan desde sus primeras etapas de vida una tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y a ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender. De otro lado los evolucionistas reconocen que a partir del momento del nacimiento, los niños en un estado saludable son activos, inquisitivos, curiosos, juguetones, aun en ausencia de recompensas específicas. Ryan (1995), refiere que el constructo de la motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar el dominio, el interés espontáneo y la exploración que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida.

Autores como Deci y Ryan (1985) mencionan que la motivación intrínseca es la inclinación innata de comprender los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para buscar y dominar los desafíos máximos. Surge espontáneamente de las necesidades psicológicas orgánicas, la curiosidad personal y el deseo de crecer. Las necesidades psicológicas básicas; autonomía (Chars 1968; Deci 1975); competencia (Harter 1978; White 1963); y relación (Baumeister y Leary 1995), son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas sin tener en cuenta el género, la condición social, el grupo o la cultura que permiten que aflore y crezca la motivación intrínseca.

Manifiesta Gottfried (1985) que trabajar en una tarea por motivos intrínsecos, no solo origina mayor placer, sino que además promueve el aprendizaje y el rendimiento escolar. Cuando una persona experimenta la sensación de competitividad y autodeterminación se motiva intrínsecamente. Autores como Jackson; (1990) y Silberman; (1971) observaron que los niños pequeños presentaban fuera de la escuela una curiosidad ilimitada, intensa sed de conocimiento y gran voluntad de aprender, la cual disminuía notablemente dentro de las aulas. Siguiendo autores como Lepper y Hodell (1989) citados por Jiménez y Macotela (2008) mostraron que niños de preescolar rara vez presentaban falta de motivación para aprender; sin embargo, años después en los niños el nivel de motivación empezaba a descender y los docentes se veían obligados a recurrir a incentivos extrínsecos y sanciones.

Uno de los aspectos fundamentales en la motivación intrínseca son las necesidades psicológicas definidas según Deci y Ryan (2000) como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar que son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas sin tener en cuenta el género, el grupo o la cultura. Según Moreno (2008) en la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una forma saludable

La necesidad de ser competente. Robert White, citado por Moreno (2006), fue uno de los primeros psicólogos que afirmó que todos los seres humanos tienen la necesidad innata de sentirse capaz. La competencia se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interrogaciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. No es una habilidad lograda, sino un sentido de confianza y efectividad en la acción. Hoy uno de los mayores desafíos que enfrenta un docente es aprovechar la energía natural del impulso del alumno por sentirse capaz y orientado hacia el logro de las metas de estudio.

Según Jiménez y Macotela (2008) mencionan que los estudiantes que creen que pueden hacer una tarea y esperan hacerla bien, presentan mayor dedicación, se esfuerzan más y persisten más tiempo en la misma. Pentrich y Schunk (2002) citado por Jiménez y Macotela (2008) expone que las auto-percepciones de competencia y expectativas del éxito fungen como mediadoras entre el contexto ambiental y cultural y el esfuerzo, dedicación y resultados de aprovechamiento escolar. La competencia es la necesidad de sentirse eficiente en el entorno que habita.

Necesidad de autonomía. Según Ryan y Deci (2000) todo individuo tiene la necesidad innata de sentirse autónomo y de controlar su propia vida. Esta necesidad de autodeterminación se satisface cuando el individuo se siente libre de actuar por su propia libertad, de comprometerse en actividades porque así lo desea y no porque debe hacerlo. El fundamento es la libertad de elegir y de tener opciones, en lugar de estar forzado a comprometerse de acuerdo con los deseos de los demás. Para poder satisfacer la necesidad de autonomía el alumno desea sentir que tiene el poder y el control de su vida. Se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno mismo, involucra interés e integración de los valores. Según Piaget,

consideraba que los adultos al apoyarse en castigos y recompensas para modificar la conducta del niño debilitan el desarrollo de su autonomía. Raffini (1998) manifiesta que los niños que eligen el conformismo no necesitan tomar decisiones, solo les basta obedecer. La autonomía es el deseo de las personas de ser agentes de sus acciones en la determinación de su propia conducta -deseo de control interno-.

Cuando se es autónomo los individuos experimentan su conducta como un ego. Plantea Deci (1985) que maestros que promueven la autonomía logran mayor motivación intrínseca, curiosidad y deseo de desafío en sus estudiantes -en contraste con los controladores-. Según Ryan y Deci. (2000) estudiantes que han sido educados con un estilo más controlador mostraron pérdida de iniciativa y aprendieron menos, especialmente cuando el aprendizaje requería de un aprovechamiento conceptual y creativo.

Necesidad de relacionarse. Autores como Baumeister y Leary (1995) citados por Deci (2000), proponen que la necesidad de pertenecer a un grupo y relacionarse con los otros tiene influencia decisiva sobre la motivación intrínseca de los estudiantes. Tiene relación con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad, no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal. Se identifica con un sentimiento de conexión con los otros y de ser aceptado por los otros, por eso los ambientes sociales pueden facilitar o entorpecer la motivación intrínseca al apoyar o frustrar las necesidades psicológicas innatas de las personas. En varios estudios se evidencia que una base de relaciones seguras y firmes parece ser importante para la expresión de la motivación y según Deci y Ryan (2002) cuando los niños trabajan en una tarea interesante en presencia de un adulto extraño que los ignora y no responde a sus intereses, los niños presentaban un nivel muy bajo de motivación.

La investigación sobre las condiciones de la motivación puede contribuir al conocimiento formal de las causas de la conducta humana y al diseño de ambientes sociales que optimicen el desarrollo, el desempeño y el bienestar de las personas.

Concepto general de escritura

Autores como Adams (1998), Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, (2003) Macotela y Soria, (1999) Poe, Burchinal y Roberts, (2004) Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis y Schatschneider (2005); citados por López y Guevara (2008) manifiestan que hoy es ampliamente aceptado que el aprendizaje de la lecto-escritura es esencial para que todos los niños puedan tener éxito en la escuela sin embargo, como plantea González y Díaz, (2004); existe la tendencia de desconocer que la escritura es un instrumento capaz de incidir en el conocimiento, que ha llevado a que los niños escriban sólo para reproducir modelos a través de copias y dictados, sin considerar al lector potencial de los textos que producen. De igual manera expone Foote, Miller y Smith, (2004) que la escritura no es una práctica de transcripción de modelos y copias, sino que supone la construcción por parte de los niños acerca del objeto de conocimiento, del cual descubren, apropian y modifican sus esquemas cognitivos de acuerdo a la enseñanza que reciben y las experiencias vividas.

Díaz (2012) afirma que la escritura es entendida como un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas y agrega Ferreiro (2000), que la escritura es definida como un código que no depende de una previa producción oral, sino que ocurre por medio de la puesta en marcha de procesos cognitivos propios y particulares La escritura es una acción intencional, enmarcada dentro de un proceso y vinculada a los referentes históricos, culturales, filosóficos, estéticos, económicos, tecnológicos e institucionales de cada grupo humano (Álvarez, 2004; Díaz, 2006), o como un poderoso instrumento del pensamiento, donde los que

escriben aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo y comunican a otros sus percepciones, (Portilla y Teberosky, 2010)

Escribir no es fácil. Es una tarea muy compleja que demanda muchos recursos cognitivos, sobre todo en las primeras etapas donde los procesos todavía no están automatizados. Sin embargo los niños desde tempranas edades presentan capacidades para producir textos entre los 3 y los 5 años ya son capaces de formar narraciones sobre sus propias vidas, escuchan y siguen cuentos de libros, videos e historias de televisión (Miller, 2004) que contribuyen a mejorar según Nelson (2004) los sistemas de memoria, las representaciones de tiempo, la capacidad de comunicarse y transmiten valores.

La escritura es como un encefalograma que refleja la actividad cerebral recogida a través de la combinación de un alfabeto en una hoja de papel u otro medio, como fruto de esas órdenes cerebrales que llegan a través de impulsos a la mano de una compleja red neuronal. (García, 2008). La escritura se centra en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños como una práctica social, que contribuye a mejorar el rendimiento académico de los mismos, en cuyo contexto se desarrolla la reflexión y sistematización sobre la lengua, concebido este aprendizaje como un proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad y no como una habilidad que nace por arte de magia; sino que necesita ser orientada, motivada y problematizada en el aula de clase, para que empiecen a germinar semilleros de nuevos y futuros escritores. En forma similar menciona Ferreiro (1999), las palabras permiten enriquecer el paso por la vida y la escritura no sólo es una herramienta cultural y social, sino también una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados por parte de los niños e impacta en su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos.

Relación entre la motivación y la escritura.

Cualquier persona: padre, maestro, jefe o líder, que intente anidar ciertas conductas en otros ha de considerar la motivación como principal insumo para lograr ciertas metas. La motivación intrínseca es la energía, el combustible que mueve a los sujetos en muchas ocasiones a realizar múltiples acciones y hoy puede utilizarse como estrategia para adentrar en el maravilloso mundo de la escritura a las presentes y futuras generaciones de estudiantes que se están formando, para que puedan aportar un grano de arena en la transformación de las múltiples realidades que se viven día a día.

Según los planteamientos de Deci y Ryan (2002) en la teoría de la autodeterminación los niveles de motivación intrínseca tienden a aumentar cuando los sujetos se sienten competentes, autónomos y se relacionan con los otros. Entonces dejar en las manos de un estudiante un computador o un simple lápiz y la imaginación atada a la autonomía, la competencia y la relación pueden ser el medio que permite producir textos que nos sigan pintando mundos donde había una vez o... vivieron felices para siempre o sencillamente decir colorín colorado este cuento se ha terminado y empezar a escuchar otros inicios y finales diferentes.

La escritura es una de las actividades escolares en que los alumnos presentan frecuentes dificultades (Cortés, Flores y Macotela, 2001; Macotela, Cortés y García, 2002) y hoy al parecer los condicionamientos externos no están dando los mejores resultados, lo que hace que se revise otras miradas y se motive a los estudiantes desde adentro para producir textos que los lleve a transformaciones reales en sus vidas sociales y académicas. La motivación intrínseca es concerniente a la energía, la dirección y la persistencia puede convertirse en el insumo primordial que lleve a los estudiantes a explorar el entorno, despertar la curiosidad y sentir placer al dejar llevar el lápiz para plasmar mundos de mil colores y superar un sinnúmero de

dificultades académicas que miles de jóvenes presentan al salir de la edad escolar, en tiempos en que la escritura es una de las herramientas más transversales para desenvolverse eficazmente en la vida diaria.

Debido a la influencia que la motivación parece tener sobre nuestra conducta, algunos autores se han dado a la tarea de estudiar la implicación que tiene la motivación en la producción de textos escritos, por ejemplo Lorenzo (2001) demostró la relación existente entre los niveles motivacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. De otro lado investigadores como Valle y Gómez (1997) mencionaron que los estudiantes con más altos niveles de motivación intrínseca utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje significativo que los estudiantes que presentan motivación extrínseca.

Investigaciones realizadas por Pintrich (2004) demuestra que una variable que distingue a los estudiantes con dificultades de aprendizaje de sus compañeros son las creencias y expectativas sobre la tarea y las capacidades. Las personas motivadas extrínsecamente tienden menos a responsabilizarse de los actos y presentan menos interés hacia el estudio y la actividad académica.

García (2004) llevó a cabo un estudio donde intentaba mejorar la escritura a través de técnicas motivacionales, como la creencia en la posibilidad de modificar las habilidades o destrezas, preguntar al alumno por qué dice lo que dice, permitir que los estudiantes cuestionen o pidan ayuda, ayudar a desarrollar un estilo atribucional, (puedo hacerlo), a través de los cuales logró con éxito modificar la calidad y productividad de los textos escritos por una muestra de 66 alumnos de 5° y 6° con dificultades de aprendizaje.

Otras técnicas para incrementar la motivación de los alumnos hacia la escritura son:

“a) presentar información nueva, sorprendente; b) plantear problemas e interrogantes que despierten la curiosidad del alumno; c) emplear situaciones que conecten lo que se ha de

aprender y las metas de los alumnos; d) explicar y que el alumno perciba y experimente la funcionalidad concreta de cada actividad que se realice para que el alumno vea la relevancia de la tarea y el provecho que puede sacar de la misma para su vida cotidiana; e) conectar con los conocimientos previos del alumno; f) usar un discurso jerarquizado y cohesionado; g) usar ilustraciones, ejemplos e imágenes para mejorar la comprensión del alumno sobre lo que tratamos de explicar; y h) proporcionar guiones y establecer objetivos que faciliten la autorregulación, de manera que empiecen a utilizar autoinstrucciones y estrategias de control que le faciliten el desarrollo y la consecución de la tarea” (Alonso, 1997. Citado por De caso, A y García, J. 2006, p. 487).

Estudios realizados por Rojas, C. Yenifer y Sánchez S, (2011) con estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación, que buscaba propiciar espacios de motivación intrínseca para mejorar el proceso de escritura en la formación académica y la creación de textos narrativos (cuentos), evidencia el interés por realizar estudios en cada una de las etapas de formación que lleve a generar aportes en el campo de la escritura.

Relación entre estilo cognitivo en la dimensión de independencia y sensibilidad al medio y la escritura.

Las investigaciones sobre estilo cognitivo iniciaron aproximadamente en la década de 1940 y una de las propuestas descritas por Hederich (2007) afirma que en 1944 Thurstone aportó una formulación inicial a la tesis de los estilos cognitivos indicando que las personas se diferencian en las actitudes que adoptan espontáneamente al hacer juicios perceptuales y que dichas actitudes reflejan algunos parámetros que las caracterizan; además con la tendencia a aproximarse a dicha información de manera holística, manteniéndola en el mismo contexto en el que está disponible.

En la revisión bibliográfica se encontró varias investigaciones relacionadas con el estilo cognitivo y los procesos escriturales, una de ellas es la realizada por Rincón (2008) que indaga con estudiantes entre 5 y 7 años de diferente estilo cognitivo acerca del efecto diferencial de la aplicación de dos enfoques metodológicos distintos para la enseñanza de la escritura (silábico y global) en donde concluye que es evidente que sí existe una interacción entre los métodos de

enseñanza de la lengua escrita y la dimensión de dependencia y sensibilidad al campo. El método global partió de la hipótesis que favorecería más el proceso de aprendizaje de la escritura en los sujetos de tendencia estilística de sensibilidad al medio, sin embargo los datos obtenidos a partir del análisis conducen a pensar que el método global es un método relativamente equitativo, que permite avanzar a los niños con diferencias estilísticas en el proceso de la adquisición de la escritura de una forma ecuánime en estudiantes de transición, pero según Rincón (2013) en el grado primero los sujetos independientes de campo demostraron un nivel de logro mayor en comparación con los sujetos sensibles al medio y el método silábico causó una ligera influencia sobre los sujetos con tendencia a la independencia en el proceso de aprendizaje de la escritura, a diferencia de la implementación del método global que presentó un comportamiento más estable en el grado preescolar y en la relación con los sujetos independientes y sensibles al medio.

Autores como Fuller (1998) y J. Johnson (1990) han investigado sobre la relación entre la dimensión estilística y procesos metalingüísticos y por otra parte, acerca de la incidencia de estos en el aprendizaje de una lengua extranjera y han demostrado que es posible explicar en cierta medida la manera como los sujetos perciben y procesan información de tipo lingüístico a través de los efectos diferenciales del estilo cognitivo. Bialystok (1992), menciona que para caracterizar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita es importante revisar el comportamiento de los sujetos según su dimensión estilística, el cual como señala Ramírez y Castañeda (1974) incide en los procesos de aprendizaje; de ahí que sea tan importante considerarlo como una característica fundamental en el desarrollo educativo de los niños. Los niños desde su nacimiento están ávidos para aprender a escribir Brown (1996), por eso es importante encontrar algunas diferencias que presentan los sujetos en la tarea escritural de textos

narrativos según la tendencia estilística de independencia o sensibilidad al medio ya que como dice Álvarez, (2010) escribir confiere el poder de crecer como persona e influir en el mundo.

En el 3er congreso Iberoamericano de estilos de aprendizaje realizado en Cartagena en 2015 una de las conclusiones es la relevancia que debe tener la enseñanza de la escritura manual por su actividad cerebral y la importancia de identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes que ha permitido según las investigaciones, obtener una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la realización de actividades, evaluaciones y metodologías que permite atender de manera diferenciada a los estudiantes. (Memorias congreso de estilos de aprendizaje p. 30)

Moreno (2011) adelantó el estudio de un programa de aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo de la escritura y la asertividad en niños de diferente estilo cognitivo en el que concluyó que los sujetos con sensibilidad al medio, que presentan una orientación más social se ven más beneficiados en el trabajo cooperativo al adelantar las tareas escriturales y los independientes de campo se ven más beneficiados con una metodología individualista en la tarea escritural. Investigaciones presentadas por Fuller (1988) citado por Rincón (2008), demostró que los sujetos con tendencia estilística independiente del medio tenían ventajas en su actuación tanto en logros de tipo de formal del lenguaje, como los de tipo funcional

Autores como Readence y Hayes, (1984) citados en Rincón (2013), desarrollaron un estudio que tenía como objetivo revisar en qué medida la DIC resultaba ser predictora de la complejidad sintáctica en el discurso escrito encontraron que los sujetos que presenta tendencia a la independencia demostraron ventajas sobre los sensibles al medio en la habilidad de ocuparse de las estructuras de la lengua y que la habilidad característica de los sujetos independientes de

campo de procesar información visual analíticamente guardaba relaciones importantes con la habilidad de manipular el lenguaje de forma efectiva.

Relación entre motivación y estilo cognitivo.

El maestro día a día se enfrenta en el aula de clase con la necesidad de vencer la apatía y de mejorar los niveles de motivación que lo lleva a buscar acciones pedagógicas que puedan resultar más eficaces, por eso, cobra importancia establecer la relación entre motivación y tendencia estilística que presentan los sujetos.

Autores como Quiroga (2010) manifiesta que las investigaciones que buscan relacionar los estilos y la motivación en su mayoría son estudios que intentan establecer relaciones directas entre eventos observables y constructos teóricos y agrega que la motivación se entiende como “el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, siendo mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas que se ven enfrentados” p. 207. Y la dimensión estilística según Rincón y Hederich (2012) se adopta como el modo característico y autoconsciente de la cognición que determina maneras habituales de procesar la información, que se refleja en la realización de tareas concretas.

Estudios realizados por Zapata (2010), Hederich y Camargo (2001), Quiroga (2010); evidencian cierta relación que presentan los sujetos con tendencia a la independencia y sensibilidad al medio; los primeros se ven favorecidos por la motivación intrínseca y los segundos por la motivación extrínseca. De otro lado Arias (2004) observó que el abordaje profundo está conectado a la motivación intrínseca, y el aprendizaje superficial, -por ejemplo estudiar para los exámenes-, está relacionado con la motivación extrínseca.

Autores como Jencks (1971) plantea que los factores más trascendentales en el logro académico del estudiante están dados significativamente por los factores intrínsecos del sujeto, por eso la tarea que inquieta a los investigadores es cómo encontrar acciones que favorezcan y aumenten el nivel de motivación intrínseca, independientemente de la tendencia estilística que presenta los sujetos, para poder diseñar acciones pedagógicas, actividades y estímulos estandarizados que favorezcan a los sujetos.

Capítulo III. Metodología

Diseño metodológico

La investigación sigue un diseño metodológico de tipo cuasi experimental, pre/post test, con dos grupos, uno de control y otro experimental, que analiza el nivel de motivación intrínseca y valida una secuencia didáctica en los procesos de escritura de textos narrativos, teniendo en cuenta la tendencia estilística de independencia o sensibilidad al medio que presenta cada estudiante.

Esta investigación busca hallar una relación entre una variable independiente secuencia didáctica y dos variables dependientes (motivación intrínseca y nivel del logro en la producción escrita de textos narrativos), definida por la dimensión estilística del estudiante.

Población y muestra

La población. El proyecto está dirigido a 163 estudiantes del grado quinto de primaria que pertenecen a la I.E.D Santa María del municipio de Ubaté de estrato social 1, 2 y 3. Es una institución fundada en el año 1904 y es la única de carácter femenino en el departamento de Cundinamarca del sector oficial debido a que la Señorita Faustina dueña del colegio en el año de 1966 donó el colegio al departamento mediante ordenanza No.26 de 1966, y solicitó como única condición que siempre mantuviera el carácter femenino. Oferta los grados de preescolar a undécimo con énfasis en académico, comercio y finanzas.

La muestra. Para la recolección de datos se tiene en cuenta 70 estudiantes. 35 Del grupo control y 35 del grupo experimental que pertenecen al género femenino y oscilan entre las edades de 9 a 13 años con un promedio de 10.03 años de edad que pertenecen al grado 501 y 503 de la I. E. D Santa María del municipio de Ubaté. Estos grupos fueron focalizados por conveniencia, pues esos grupos se asignaron al investigador durante el año en curso para

acompañar los procesos pedagógicos del área de humanidades. En la figura 2 se presenta la frecuencia y el porcentaje de las edades.

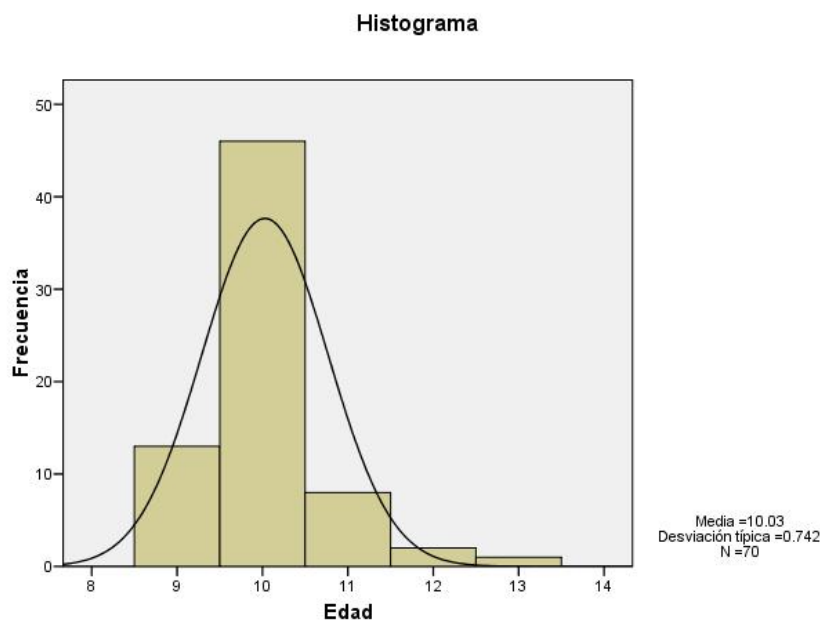


Figura 2. Distribución de la frecuencia de edad de estudiantes.

Caracterización de los grupos según la tendencia estilística

El 100% de la muestra son estudiantes que pertenecen al género femenino. El puntaje máximo de la prueba EFT son 50 puntos y el mínimo de 0. Todas las participantes del proyecto sacaron menos de 34 puntos, lo cual ubica a las estudiantes de la muestra con un estilo más cercano hacia la sensibilidad al medio, con una media de 15,36 y una desviación típica de 6,947.

En la Tabla 3 se presenta los datos que se generaron en los grupos experimental y control tras la aplicación del instrumento EFT para determinar la dimensión estilística de sensibilidad al medio, intermedia o independencia de campo de los participantes del estudio.

Rango EFT

Tabla 3. Tabla 3. Rango EFT

Grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		
Grupo Experimental	Válidos	Tendencia a la sensibilidad	10	28,6	28,6	28,6

		Tendencia intermedia	14	40,0	40,0	68,6
		Tendencia a la independencia	11	31,4	31,4	100,0
		Total	35	100,0	100,0	
Grupo de Control	Válidos	Tendencia a la sensibilidad	13	37,1	37,1	37,1
		Tendencia intermedia	13	37,1	37,1	74,3
		Tendencia a la independencia	9	25,7	25,7	100,0
		Total	35	100,0	100,0	

En la Figura 3 se aparece el resultado de frecuencia del test de figuras enmascaradas, que se aplicó a las estudiantes que participaron de la investigación.

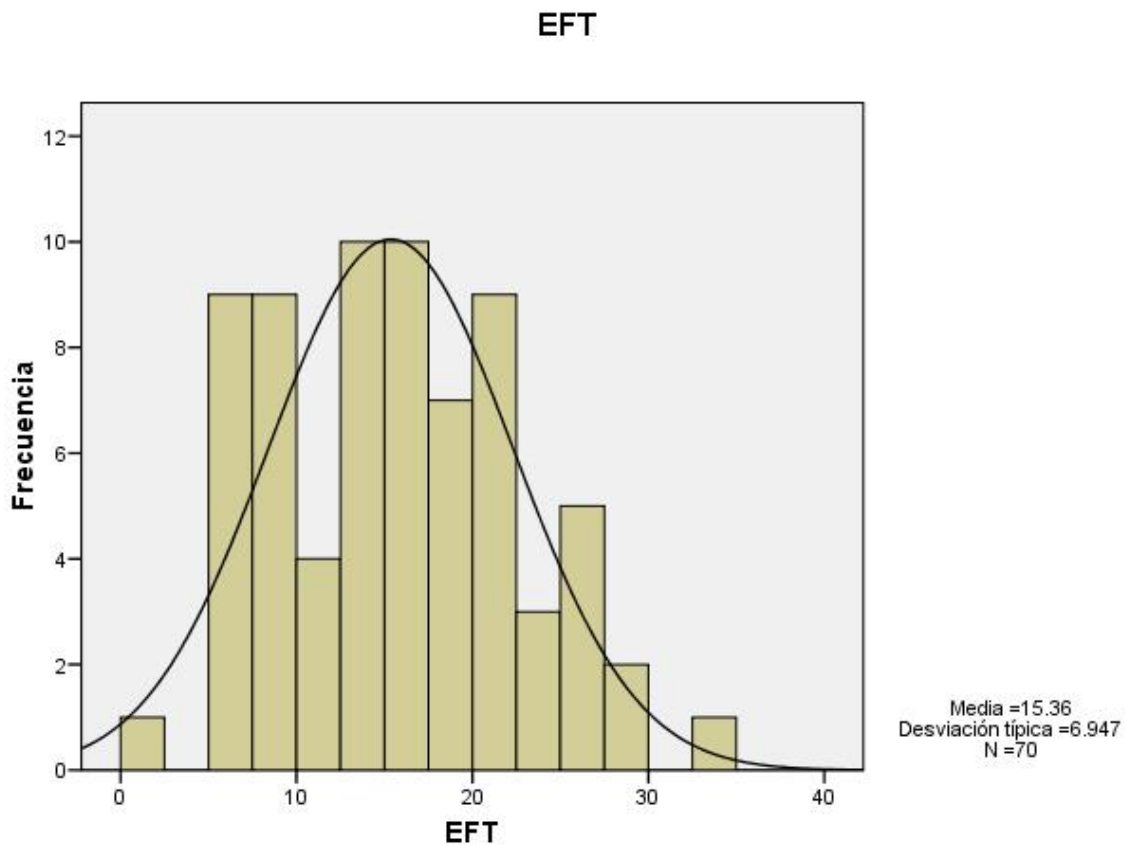


Figura 3. Frecuencia del test de figuras enmascaradas.

Variables

Para el desarrollo de este trabajo se tienen en cuenta las siguientes variables con sus respectivos indicadores.

Variables dependientes.

Variable	Indicador
Índice de complejidad narrativa en la producción escrita de textos narrativos.	Presencia de: personaje principal y secundarios, suceso inicial, respuesta interna, plan, ejecución, consecuencias, reacción, localización, tiempo cronológico o atmosférico, lugar, marcadores, número de palabras con errores de ortografía y cantidad de palabras escritas en el texto.

Variable	Indicador
Motivación intrínseca	Puntaje de 1 a 4 en la escala de orientación intrínseca vs extrínseca en el aula. 1 indica orientación extrínseca máxima y 4 orientación intrínseca máxima.

Variable independiente.

Variable	Momentos de la secuencia didáctica
Secuencia didáctica	Cuenta con los siguientes momentos. Primero: primera fase, primera escritura. Segundo: tiempo para leer. Tercero: tiempo para planear. Cuarto: tiempo para escribir. Quinto: tiempo para revisar. Sexto: tiempo para corregir. Séptimo: tiempo para compartir y octavo: tiempo para volver a escribir.

Variable asociada.

Variable	Indicador
Estilo cognitivo	Puntaje en el test de figuras enmascaradas EFT sobre la tendencia estilística de independencia o sensibilidad al medio.

Instrumentos

Test de figuras enmascaradas. Es tomado desde la dimensión de independencia de campo y sensibilidad al medio desarrollada por Witkin en 1950. El estilo cognitivo en esta dimensión describe las modalidades que toman los procesos de aprendizaje, por la forma como el sujeto procesa la información (Hederich y Camargo, 2001; Hederich, 2007). La determinación de cada una de las polaridades se realiza en situaciones experimentales a través del test de figuras enmascaradas, reconocido por la sigla EFT (embedded figures test) versión Sawa-Gottschaldt, en donde se presenta una figura simple “enmascarada” dentro de otra figura más compleja. (Ver apéndice 2). El propósito del test es medir la capacidad de reestructuración perceptual del sujeto, determinada por la eficiencia con la que éste es capaz de abstraer la figura de su entorno complejo haciendo caso omiso de las distracciones que le ofrece el medio visual.

La prueba aplica en el aula de clase en un ambiente de confianza y tranquilidad a todo el grupo siguiendo los protocolos y los tiempos establecidos para cada momento. El puntaje posible de un participante oscila entre 0 como puntaje mínimo y 50 como máximo. Al grupo control y experimental se aplica el test el mismo día y a la misma hora.

Escala de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula. Qué les gusta a los niños y niñas en el salón de clases. Adaptada de Harter por Jiménez y Macotela, (2008).

El contenido de los reactivos y el formato de respuesta de la prueba permite que los niños elijan entre respuestas de motivación intrínseca o extrínseca, en dos grados: alta o media, con lo cual se obtiene el tipo y el grado de motivación que presenta cada niño en cada dimensión. (Jiménez y Macotela 2008). Abarca cinco dimensiones del aprendizaje en el salón de clases, que pueden ser caracterizadas por tener un polo de motivación intrínseco y otro extrínseco:

- Preferencia por el reto vs Preferencia por el trabajo fácil.

- Curiosidad e interés vs Agradar al maestro y obtener calificaciones.
- Dominio independiente vs Dependencia hacia el maestro.
- Juicio independiente vs Dependencia hacia el juicio del maestro.
- Criterios de éxito y fracaso internos vs Criterios externos.

El formato de respuesta (ver apéndice 5) que se emplea según Jiménez y Macotela (2008) contrarresta la tendencia a contestar según lo socialmente deseado, debido a que los niños primero tienen que decidir a qué tipo de compañeros se parecen más entre dos alternativas opuestas y después señalar el grado en que se parecen. Harter (1980) citado por Jiménez y Macotela (2008), ratifica que este tipo de respuesta legitima cualquiera que sea la elección del niño y amplía el rango de elecciones sobre el típico formato de falso o verdadero. Cada ítem se califica con una puntuación de 1 a 4. La puntuación 1 indica orientación extrínseca máxima y la puntuación 4 orientación intrínseca máxima. Por ejemplo si un niño responde -Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo encontrar la respuesta correcta- y señala la opción, *muy parecidos a mí*, indica orientación extrínseca alta y por tanto se le asigna el puntaje mínimo de 1 como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Formato de respuesta y criterios de calificación

Muy parecidos a mí	Algo parecidos	Cuando algunos niños cometen un error, prefieren encontrar la respuesta correcta por sí mismos.	Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo encontrar la respuesta correcta.	Algo parecidos	Muy parecidos a mí
<i>Puntaje 4</i>	<i>Puntaje 3</i>			<i>Puntaje 2</i>	<i>Puntaje 1</i>

En la pregunta 1 si el estudiante responde al lado izquierdo *muy parecidos a mí* su puntuación será 4 y mostrará mayor preferencia a tener autonomía en la producción de textos narrativos y si contesta 1 su nivel será mínimo en relación a la autonomía. Las 6 preguntas presentan la misma estructura y se relacionan a continuación teniendo en cuenta la necesidad que se indaga.

Tabla 5. Formato de respuesta y criterios de calificación

1	Muy parecidos a mí	Algo parecidos	Algunas niñas les gustan que el maestro les dé la posibilidad de elegir los personajes del cuento.	Otros prefieren que el maestro les dé los personajes del cuento.	Algo parecidos	Muy parecidos a mí
	4	3			2	1
2	Muy parecidos a mí	Algo parecidos	Algunas niñas NO les gusta que el maestro les ayude a planear lo que van hacer.	Otras prefieren que el maestro les ayude a planear lo que van hacer.	Algo parecidos	Muy parecidos a mí
Esta pregunta indaga a cerca de la preferencia de la autonomía.						
3	Muy parecidos a mí	Algo parecidos	Algunas niñas les gustan leer a sus compañeras los textos producidos.	Otras prefieren no leer los textos producidos a sus compañeras.	Algo parecidos	Muy parecidos a mí
Esta pregunta indaga a cerca de la preferencia de la relación						
4	Muy parecidos a mí	Algo parecidos	Algunas niñas escriben porque les parece una actividad interesante.	Otras escriben textos para que el profesor les dé una calificación.	Algo parecidos	Muy parecidos a mí
Esta pregunta indaga a cerca de la motivación intrínseca vs extrínseca.						
5	Muy parecidos a mí	Algo parecidos	Algunas estudiantes consideran que tienen la capacidad de escribir textos.	Otras creen que no tienen la capacidad para escribir textos narrativos.	Algo parecidos	Muy parecidos a mí
Esta pregunta indaga a cerca de la competencia						
6	Muy parecidos a mí	Algo parecidos	Algunas niñas les gustan que otras personas lean sus textos escritos.	Otras prefieren que nadie lea sus textos escritos.	Algo parecidos	Muy parecidos a mí
Esta pregunta indaga a cerca de la preferencia de la relación						

La prueba consta de 30 puntos que se desarrollan de forma grupal en el aula de clase. Se menciona que los resultados obtenidos permiten conocer los gustos y necesidades en el aula que presenta cada una de las estudiantes y que posteriormente son utilizados como insumo para orientar y favorecer el interés hacia el aprendizaje.

Se agregaron 6 preguntas que buscan identificar la preferencia que presentan las estudiantes en los procesos escriturales teniendo en cuenta tres necesidades básicas en el desarrollo de la motivación intrínseca: autonomía, competencia y relación. Las preguntas aparecen en la Tabla 5.

Índice de complejidad narrativa. El índice de complejidad narrativa se construye a partir de las categorías de Stein y Glenn (Suceso inicial, respuesta interna, plan, ejecución, consecuencia y reacción) y otros aspectos que el autor del proyecto considera necesarios e importantes en el que hacer pedagógico que se orienta en el área de español. (Localización, Personaje principal, personajes secundarios, palabras que presentan errores de ortografía, total de palabras escritas es el texto y marcadores).

El instrumento se utiliza para analizar los textos que producen las estudiantes en el test y post test. Propone una puntuación de 0 a 3 puntos en cada uno de los ítems. 0 indica que no se incluye la categoría expuesta y 3 el nivel máximo de inclusión en cada uno de los ítems. (Ver apéndice 1)

El modo de uso del instrumento consiste en leer cada uno de los textos producidos por las estudiantes para identificar las categorías expuestas por Stein y Glen. Se diligencia un instrumento por cada texto. Por ejemplo en la categoría de localización se da 0 puntos al no mencionar ningún lugar en el texto escrito. 1 punto si menciona un lugar. 2 puntos si hace referencia de 2 lugares diferentes y 3 puntos si hace referencia de 3 o más lugares diferentes. En el caso de los personajes secundarios 0 puntos al no incluir personajes secundarios. 1 punto si menciona personajes secundarios sin etiqueta. 2 puntos si menciona un personaje secundario con etiqueta y 3 puntos si menciona dos a más personajes con etiqueta específica. Ver apéndice 1.

A continuación se describe cada uno de los ítems que hacen parte del índice de complejidad narrativa.

Personaje principal Alusión a un sujeto que realiza las acciones y sobre el que gira el suceso o conflicto que se desarrolla dentro de la historia.

Personajes secundarios. Alusión de sujetos que interactúan con el personaje principal y que ayudan a tejer los diferentes momentos que se dan en las historias.

Localización. Alusión a un lugar físico y al tiempo cronológico o atmosférico de la historia.

Suceso inicial. Se refiere a fenómenos contextuales, comportamentales y socio-afectivos de carácter conflictivo, que ocasiona que un personaje formule e inicie una serie de conductas orientadas a un objetivo o solución del problema. El suceso hace que el personaje actúe.

Respuesta interna. Describe el estado psicológico, cognitivo y emocional del protagonista ante la situación inicial. Esta respuesta en forma de pensamientos y sentimientos expresados por el personaje motiva la actuación para resolver el problema y elaborar un plan.

Plan. Expone la elaboración de un plan estratégico de actuación, motivado por una reacción psicológica frente a una situación inicial. Describe la intención de actuar que tiene el protagonista. El plan induce a la acción.

Ejecución. Describe la actuación concreta del protagonista de unas acciones intencionadas y desarrolladas para alcanzar el objetivo propuesto.

Consecuencia. Expresa el éxito o fracaso en la solución del problema, es decir la consecución o no del objetivo, derivada de la acción o cambios conductuales del protagonista o alteraciones en el contexto ambiental.

Reacción. Se trata de respuestas de tipo afectivo, cognitivo o comportamental sobre el éxito o fracaso de la acción del protagonista ante situaciones conflictivas, con el objetivo de seguir la meta propuesta.

Marcadores. Expresiones estandarizadas que se escriben al comienzo y al final de la historia.

Cantidad de palabras con errores. Se hace una revisión de la correcta escritura de cada una de las palabras escritas en el texto, se subrayan y se cuentan para tener un número total.

Cantidad de palabras escritas en el texto. Se cuenta total de palabras escritas en todo el texto.

Resultados

El capítulo presenta el diseño de la secuencia didáctica. El efecto en la tarea escritural y los aspectos que no fueron estadísticamente significativos en la escritura de textos. Luego se presenta el nivel de motivación en los grupos y otros aspectos significativos o relevantes que se generaron en el desarrollo de la investigación.

Para el proyecto se diseñó una secuencia didáctica compuesta por siete momentos denominados “tiempo para...” El primero es tiempo para leer, seguido de tiempo para planear, en la tercera fase se desarrolla tiempo para escribir, luego tiempo para revisar, el quinto momento es tiempo para corregir, después tiempo para compartir y finalmente tiempo para volver a escribir. El desarrollo de los momentos lleva a las estudiantes a escribir textos narrativos que son analizados a través del índice de complejidad narrativa, que permite visualizar el nivel de inclusión de las categorías expuestas en el instrumento. Ver Figura 4 y apéndice 1.

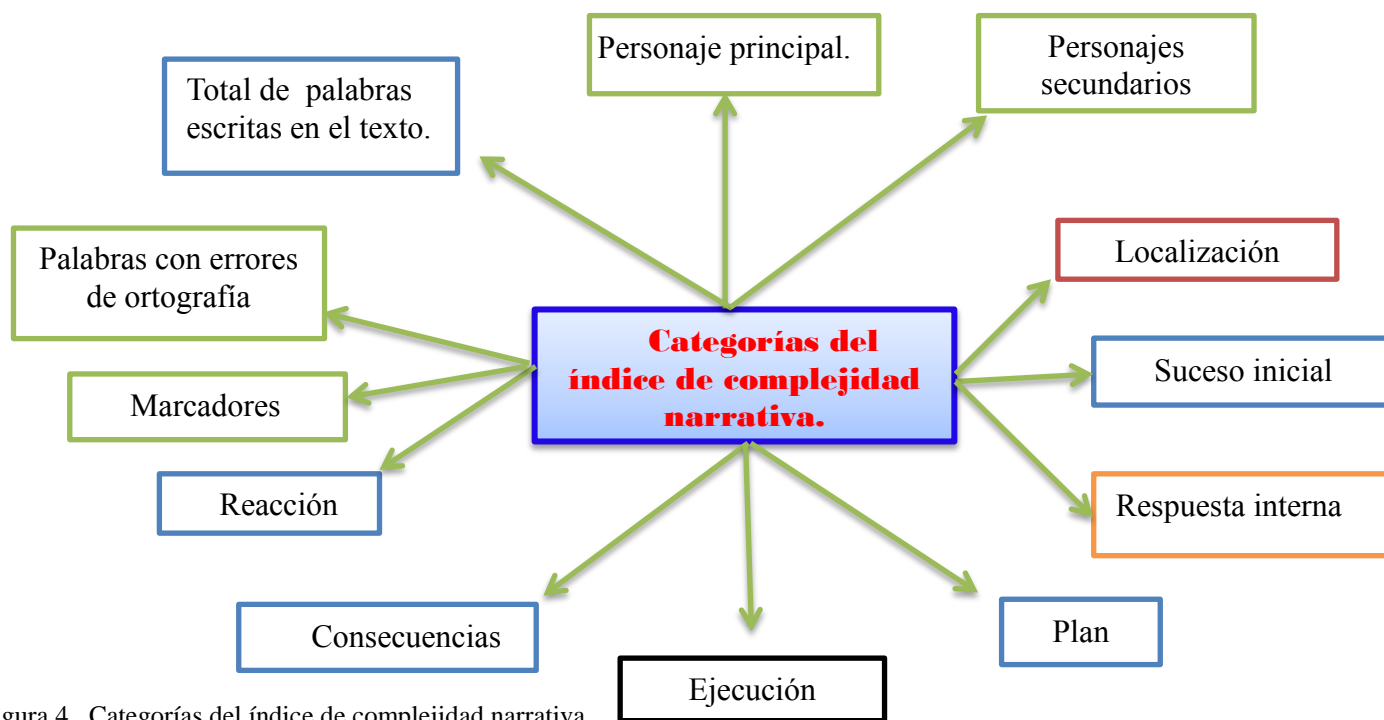


Figura 4. Categorías del índice de complejidad narrativa

Secuencia didáctica

La Figura 5 muestra el diseño de la secuencia didáctica y cada sesión comprende unas actividades específicas para el grupo control y experimental que se desarrollan en bloques de 2 horas para promover la producción escrita de textos narrativos que son presentadas desde la Tabla 6 hasta la Tabla 13.




Figura 5. Secuencia didáctica

Sesiones de la secuencia didáctica.

En la Tabla 6 se presenta la estructura del primer momento tanto para el grupo control, como para el experimental.

Tabla 6. Primer momento. Secuencia didáctica

<i>Momento. Primera fase-primera escritura</i>			
Objetivo: Escribir un texto narrativo teniendo en cuenta las características de cada grupo.			
Grupo experimental			Grupo de control
Cada estudiante escribe un cuento de manera personal y puede relacionarse con los compañeros para generar ideas como insumo de la producción del texto.			Cada integrante produce de forma individual y escrita un cuento en el que incluya las siguientes palabras y lo entregue al docente responsable del proyecto.
Autonomía	Competencia	Relación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ colores ❖ sabores ❖ nubes ❖ música ❖ arco iris ❖ ilusión ❖ sonido ❖ despedida ❖ amor ❖ lápices ❖ esperanza
Escribir un cuento, sobre el tema que más le guste.	Uso de vocabulario y recursos literarios que maneja cada estudiante.	Hacer lectura en el grupo de los textos producidos y luego quien desee puede fijarlos en lugares visibles del colegio.	

Al iniciar la secuencia didáctica y las actividades en cada uno de los grupos las estudiantes realizan la primera producción escrita. Dicha escritura sirve de pretest para determinar el nivel de escritura inicial que presentan a través del índice de complejidad narrativa. Este índice de complejidad narrativa se define a partir de las categorías de Stein y Glenn como personajes, tiempo, lugares, marcadores y otros aspectos como cantidad de errores ortográficos y número de palabras escritas en el texto.

Al grupo control se le ofrece una lista de palabras como insumo (colores, sabores, nubes, música, arco iris, ilusión, sonido, despedida, amor, lápices y esperanza) para producir un texto de

forma individual; es resaltar que el grupo de palabras que se les brinda como insumo, no debe contener aspectos que después podrían ser tenidos en cuenta como nombres de personajes, lugares o tiempo.

Al grupo experimental se le brinda la posibilidad de decidir libremente los diferentes aspectos que tendrán en cuenta para la producción del texto. El estudiante es autónomo, puede relacionarse con sus compañeros y utilizar sus diferentes habilidades escriturales.

Durante todo el programa al grupo control se le plantean actividades en torno al desarrollo y fortalecimiento de la lengua escrita desde una metodología de trabajo individual y al grupo experimental se le brinda la posibilidad de favorecer condiciones que promueven la motivación intrínseca en la producción escrita de textos narrativos, a través de una secuencia didáctica, teniendo como base la suplencia de necesidades como la relación, la autonomía y la competencia, aspectos que al ser favorecidos según Ryan y Deci (2000) promueven la motivación intrínseca.

El momento tiempo para leer se desarrolla en dos sesiones. La Tabla 7 muestra la estructura que promueve la lectura de cuentos y en la Tabla 8 se plantea las categorías expuestas por Stein y Glenn y aspectos formales de la lengua.

Tabla 7. Segundo momento. Secuencia didáctica

<i>Momento. Tiempo para leer</i>			
Grupo experimental			Grupo de control
Objetivo: leer textos narrativos.			
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Selección y lectura de cuentos escritos por “expertos” que funcionen como modelo. ▶ Explicación de las características del texto narrativo. Observar las marcas para textuales: para quién lo escribió, cuál fue el propósito o intención comunicativa del autor, cómo empezó y terminó el texto, qué partes tiene el texto, recursos utilizados por el autor, según el título de qué puede tratar, qué clase de cuento es (cómico, dramático, tenebroso). 			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lectura del cuento -El valle de los ciegos de H Wells-. ▶ Explicación de las características del texto narrativo. Observar las marcas para textuales: para quién lo escribió, cuál fue el propósito o intención comunicativa del autor, cómo empezó y terminó el texto, qué partes tiene el texto, recursos utilizados por el autor, según el título de qué puede tratar, qué clase de cuento es (cómico, dramático, tenebroso).
Autonomía	Competencia	Relación	
Cada estudiante selecciona los cuentos que desea leer en la casa y el aula de clase.	Lectura de cuentos del concurso nacional RCN y el MEN escritos por niños de edad similar.	Lectura de los cuentos seleccionados entre compañeros e integrantes de la casa.	

En este momento se promueve en las estudiantes la lectura de cuentos escritos por “expertos” que según Castelló (2002) funcionan como modelo que los niños deberían imitar porque son historias interesantes que cumplen con reglas gramaticales, son coherentes y están bien escritos. Autores como Teberosky (1993) Castelló (2002) consideran que para escribir, primero hay que tener información acerca de lo que se va a escribir, tanto del tema como del tipo de texto. Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los estudiantes a interpretar correctamente las exigencias de la tarea.

El grupo experimental lee cuentos que han sido ganadores en el concurso nacional RCN y el MEN y producidos por estudiantes de grado quinto, con el objetivo de fortalecer la competencia

en las estudiantes, ya que pueden observar, que niñas de edad similar presentan la capacidad de producir textos de excelente calidad. El grupo control lee el cuento “el valle de los ciegos” escrito por H, Wells y adaptado por Carlos Valles.


Tabla 8. Momento para leer

<i>Momento. Tiempo para leer</i>			
Objetivo: leer textos narrativos.			
Grupo experimental		Grupo de control	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Tema: categorías del índice de complejidad narrativo. ▶ Personaje principal ▶ Personaje secundario ▶ Localización ▶ Suceso inicial. ▶ Respuesta interna. ▶ Plan. ▶ Ejecución. ▶ Consecuencia. ▶ Reacción. ▶ Marcadores. ▶ Palabras con errores de ortografía. ▶ Total de palabras escritas en el texto. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Tema: categorías del índice de complejidad narrativo. ▶ Personaje principal ▶ Personaje secundario ▶ Localización ▶ Suceso inicial. ▶ Respuesta interna. ▶ Plan. ▶ Ejecución. ▶ Consecuencia. ▶ Reacción. ▶ Marcadores. ▶ Palabras con errores de ortografía. 	
Autonomía	Competencia	Relación	Total de palabras escritas en el texto. Presentación de trabajo escrito.
Libertad para elegir la forma de exponer las categorías propuestas por Stein y Glenn.	Cada estudiante selecciona la estrategia que considere más pertinente para exponer el tema.	Exposición de los trabajos ante todas las compañeras de clase.	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aspectos formales de la lengua escrita. ▶ Tema el punto y la coma. ▶ Signos de interrogación y admiración Uso de la b, v, s, c, z, l, y.		Aspectos formales de la lengua escrita. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Tema el punto y la coma. ▶ Signos de interrogación y admiración. ▶ Uso de la b, v, s, c, z, l, 	
Autonomía	Competencia	Relación	

Cada estudiante selecciona la forma para exponer los temas planteados.	Construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos s previos. Uso de los recursos que cada integrante considere más apropiado.	Compartir con las compañeras el trabajo realizado.	Hacer y entregar al docente un plegable sobre los diferentes usos de las letras b, v, s, c, z, l, y.
--	---	--	--

En este momento se promueve la lectura de las categorías del índice de complejidad narrativa y los aspectos formales de la lengua. Las actividades son desarrolladas en el grupo experimental siguiendo la propuesta de suplir las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación y en el grupo control se desarrolla el trabajo de manera individual.

En la Tabla 9 se presenta la estructura del momento tiempo para planear con las actividades para el grupo control y experimental.

<i>Momento. Tiempo para planear</i> 		
Objetivo: definir sobre qué se escribe.		
Grupo experimental		Grupo de control
<p>► Para el momento de la planificación se usa la estrategia de Mason y Graham (2002), los cuales sugieren que los niños deben pensar, discutir, y responder a los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Quién es el personaje principal? ¿Dónde ocurre la historia? ¿Qué hace el personaje principal y los otros personajes? ¿Cómo son los espacios donde ocurre la historia? ¿Cómo se siente el personaje principal? ¿Cómo se sienten los otros personajes? ¿Cuál es el final de la historia? ¿Qué circunstancias facilitan que el personaje principal solucione los problemas? ¿Qué le gustaría que los niños sientan cuando lean su cuento?</p>		Cada estudiante realiza una lluvia de ideas sobre el texto que desea escribir. Piensa en los personajes, lugares, el problema y el tema que escribirá utilizando el grupo de palabras que recibieron como insumo.
Autonomía	Competencia	Relación

<p>Cada estudiante decide sobre el tipo de cuento que va a escribir, los personajes, el escenario, etc. Determina cómo será el texto (Extensión, presentación)</p>	<p>Se escribe las respuestas a cada una de las preguntas abordadas. Consultar diversas fuentes de información Enciclopedias, internet, etc.</p>	<p>Las estudiantes pueden trabajar de forma individual o colectiva en la planeación del texto. Analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)</p>	
--	--	--	--

Tabla 9. Tercer momento. Secuencia didáctica

La planificación de la producción de textos escritos involucra varios procesos que plantean diferentes demandas cognitivas que supone poner las ideas en lenguaje y la transformación del lenguaje oral en escrito, esta fase implica tres procesos: 1) Generación del contenido: define sobre qué se escribe. 2) Organización del contenido: significa ordenarlo jerárquicamente de tal manera que el lector entienda la estructura del texto. 3) Establecimiento de objetivos. Qué se ha dicho y cómo se ha expresado.

Para el momento de la planificación se usa la estrategia de Mason y Graham (2002), los cuales sugieren que los niños deben pensar, discutir, y responder los siguientes interrogantes:

¿Quién es el personaje principal?

¿Cuándo ocurre la historia?

¿Dónde ocurre la historia?

¿Qué hace el personaje principal y que hacen los otros personajes?

¿Cómo se siente el personaje principal? ¿Cómo se sienten los otros personajes?

¿Cuál es el final de la historia?

¿Cómo son los espacios donde ocurre la historia?


¿Qué circunstancias facilitan que el personaje principal solucione los problemas?

¿Qué circunstancias dificultan que el personaje principal alcance los objetivos?

¿Qué le gustaría que los lectores sientan cuando lean su cuento?

El momento tiempo para escribir se presenta en la Tabla 10 con las respectivas actividades para el grupo control y experimental.


Tabla 10. Cuarto momento. Secuencia didáctica

<i>Momento. Tiempo para escribir</i>			
Objetivo: Escribir un texto narrativo teniendo en cuenta las características de cada grupo.			
Grupo experimental			Grupo de control
<ul style="list-style-type: none"> • Escribir todas las ideas que se generan en torno al cuento teniendo como base los insumos producidos en la sesiones anteriores • Las estudiantes escribir tanto como puedan y dedican el tiempo que ellos consideren necesario. 			Escribir un cuento que tenga como insumo las siguientes palabras. <ul style="list-style-type: none"> ❖ rosa ❖ alegría ❖ felicidad ❖ dolor ❖ espinas ❖ redondo ❖ computador ❖ máquina ❖ esperar ❖ lápiz ❖ papel ❖ renglones ❖ novedad
Autonomía	Competencia	Relación	
Posibilidad de utilizar las preguntas en la fase anterior como insumo para escribir.	Manejo autónomo sobre el uso de palabras y recursos literarios en la producción del texto.	Elegir a un familiar para entregarle el texto leído. Recibir sugerencias e ideas por parte de las compañeras y familiares.	

Leer y escribir es una relación mágica en que las estudiantes dejan volar la imaginación para crear nuevos mundos vistos de la singularidad y la estructura de cada ser; por eso en este momento del proceso escritural las estudiantes hacen uso de los apuntes y preguntas abordadas anteriormente como insumo para el texto narrativo, recordando lo expuesto por Vygotsky que puso énfasis en que la escritura tendría que tener significado para los niños y ser incorporada a actividades significativas, con sentido para ellos, que parta de las necesidades que se originan desde la vida cultural misma, teniendo en cuenta que las creencias que los estudiantes tienen sobre la escritura genera una huella original en la composición de textos.

El quinto momento tiempo para revisar se presenta en la Tabla 11 con las respectivas actividades para el grupo control y experimental.

Tabla 11. Quinto momento. Secuencia didáctica

<i>Momento. Tiempo para revisar</i>			
Objetivo: revisar el texto en aspectos morfológicos, sintácticos, lexicales y ortográficos.			
Grupo experimental			Grupo de control
<p>► Implica revisiones parciales y globales. Se concentra en posibles errores ortográficos, gramaticales y sobre la estructura del texto.</p>			<p>Corregir aspectos morfológicos, sintácticos, lexicales y ortográficos.</p>
Autonomía	Competencia	Relación	
<p>Cada estudiante modifica las partes que considera pertinentes y utiliza las estrategias que crean más adecuada, para la corrección del texto. (Diccionario, editor de texto, colaboración de un par) Compara el texto producido con los planes previos.</p>	<p>Utiliza todos los recursos disponibles y sugerencias hechas por las compañeras para modificar los textos producidos.</p>	<p>Leer cada uno de los escritos para que las compañeras señalen los aspectos que les gustaron y los que consideran que deben ser modificados.</p>	<p>Revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y las unidades que lo componen.</p> <p>Analizar la calidad del contenido. Cohesión, coherencia, precisión de ideas.</p> <p>Confirmar o rechazar el estilo de la escritura, adecuación a la audiencia y a la finalidad.</p>

Al tener el primer borrador se debe animar al estudiante para revisarlo; este proceso se conoce como monitoreo que implica revisiones parciales y globales del contenido, la estructura y el contexto en el cual se escribió. Se centra en aspectos de errores de ortografía, gramática y estructura del texto.

El tiempo para corregir los textos se desarrolla en el sexto momento. La Tabla 12 presenta las actividades para los dos grupos.

Tabla 12. Sexto momento. Secuencia didáctica

<h1 style="color: red; margin: 0;">Momento. Tiempo para corregir</h1>			
Objetivo: corregir el texto escrito en aspectos encontrados en el momento de la revisión.			
Grupo experimental		Grupo de control	
Posibles problemas detectados durante el procesos de revisión		Cada estudiante de manera individual se enfoca en corregir el texto que está produciendo. La atención se centra en encontrar posibles errores de desarticulación, redundancia, incoherencia, omisión y ortografía.	
<p>Desarticulación (en palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etc.)</p> <p>Redundancia (en palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etc.)</p> <p>Incoherencia (entre palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etc.)</p> <p>Omisión (entre palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etc.)</p> <p>Ortografía</p>			
<p>Reorganizar, cambiar de lugar, ampliar, usar conectores.</p> <p>Borrar, dejar por fuera, ampliar, usar conectores.</p> <p>Establecer conexiones, relaciones, mover palabras, párrafos, de un lado a otro en el texto.</p> <p>Adicionar, incorporar, añadir, ejemplificar, completar, agregar, ampliar, juntar.</p> <p>Cambiar o añadir palabras o letras.</p>			
Autonomía	Competencia		Relación
Plena libertad para revisar, incorporar, adicionar, cambiar, borrar, reorganizar el texto producido.	Utiliza los presaberes abordados en su proceso formativo y los insumos producidos en las atapas anteriores. Analizar la calidad del contenido, amplitud, riqueza, profundidad y precisión.		Comparte con sus pares los avances obtenidos en el campo de la corrección. Pueden acceder a una interacción social con sus pares para que los procesos de planificación, redacción y revisión sean de forma recíproca.



Es un tiempo para repensar la coherencia de las ideas expresadas en los textos. Implica que los estudiantes empleen estrategias que les permita solucionar los problemas encontrados en el momento de la revisión. Se tiene en cuenta todos los errores encontrados. Lleva a que los estudiantes empleen estrategias que les permita solucionar los errores encontrados en el momento de la revisión y puedan incorporar, adicionar, cambiar, borrar o reorganizar el texto producido. Los estudiantes deben aprender estrategias que le permita constituirse en escritores autorregulados y modifiquen posibles creencias que presentan en la parte escritural. En esta fase se utiliza los planteamientos de la relación entre los momentos de revisión y corrección según Ochoa Angrino, Correa Restrepo, Aragón Espinosa y Mosquera Roa (2009).

El tiempo de compartir se desarrolla en el séptimo momento. La actividades se presentan en la Tabla 13.

Tabla 13. Séptimo momento. Secuencia didáctica


<i>Momento. Tiempo para compartir</i>		
Objetivo: leer el texto escrito a los compañeros para el grupo experimental y de forma personal el grupo control.		
Grupo experimental		Grupo de control
Esta sesión de la secuencia didáctica brinda la posibilidad de presentar el «producto final». Se lee el texto y se comparte con los integrantes del salón y se reciben las diferentes sugerencias que se suscitaron en las estudiantes y que pueden ser tenidas en cuenta como insumo para modificar el texto.		Cada estudiante lee y relee por última vez el texto de forma personal para encontrar posibles errores de ortografía y de estructura del texto. (cohesión y coherencia)
Autonomía	Competencia	Relación
Comparte con sus pares el producto para recibir las últimas sugerencias al texto producido.	Se aplica una autoevaluación y reflexión sobre el proceso escritural.	Producir un periódico o revista con cada una de las producciones de las estudiantes.

Implica la revisión y corrección conjunta de los cuentos convirtiéndose en un espacio para visualizar fortalezas del texto escrito y para detectar posibles errores que no fueron encontrados en la revisión personal. Los cuentos en el grupo experimental pueden ser leídos en voz alta, para que sus pares puedan dar aportes acerca de los aspectos positivos y de los que deben ser mejorados. Es de recordar que el grupo control trabaja con la estrategia individualista durante todo el proceso.

En esta fase se tiene en cuenta planteamientos como los de Ochoa (2008) que sugiere en una de sus investigaciones que cuando los niños realizan revisiones en forma individual, las correcciones se enfocaron en aspectos gramaticales, ortográficos, y de puntuación; sin embargo después de la corrección del grupo, los estudiantes descubrieron errores relacionados con la estructura de las producciones y trataron de corregirlos.

Finalmente llega la hora para entregar el producto final. El texto que ha pasado por varios momentos cobra vida en las manos de las estudiantes que utilizan como insumo cada uno de los aportes que se generaron. Las actividades a desarrollar se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14. Octavo momento. Secuencia didáctica

<i>Momento. Tiempo para volver a escribir</i> 		
Objetivo: reescribir el texto utilizando las sugerencias o aspectos encontrados en el momento de compartir.		
Grupo experimental		Grupo de control
Tiempo para volver a escribir		Se hacen las respectivas correcciones encontradas en el texto y se escribe el producto final.
Los estudiantes utilizarán como insumo las diferentes impresiones que compartieron los compañeros en el momento anterior para modificar o cambiar las partes del texto que presentan algún tipo de incoherencia.		
Autonomía	Competencia	
El estudiante decide sobre la publicación del texto producido en el periódico mural, cartelera o página web institucional.	Uso del lenguaje y estrategias que tienen las estudiantes en su medio.	Hacer una revista institucional con los diferentes escritos producidos por las estudiantes.

Quizá es en este momento donde las estudiantes concluyen que la escritura es un proceso gradual, progresivo y sistemático que demanda tiempo para leer, escribir, revisar, corregir, compartir y volver a escribir. En esta fase las estudiantes utilizan como insumo las diferentes impresiones y sugerencias que compartieron las compañeras en el momento de tiempo para compartir y modificar o cambiar el texto que será como “producto final” de la secuencia didáctica.

Efecto de la secuencia didáctica en la tarea escritural.

La Tabla 15 muestra los resultados del análisis de covarianza en donde se ha tomado como variable dependiente la aparición de expresiones estandarizadas al principio y al final del texto y

como variables independientes la secuencia didáctica (grupo) y el estilo cognitivo (EFT_rango) y covariable es la misma variable dependiente en el pretest (marcadores). Los resultados predicen un modelo con una capacidad predictiva significativa ($F=9,46$, $p<0,001$) que alcanza a explicar el 42,4% de la varianza total.

Los resultados muestran que la secuencia didáctica tiene un efecto muy significativo en la predicción de las expresiones estandarizadas ($F=43,99$, $p<.001$). Los sujetos del grupo experimental utilizan en menor medida expresiones estandarizadas, lo cual se considera deseable para el estilo de escritura que aparece en los textos escritos en el Concurso Nacional RCN y el Ministerio de Educación (ver Figura 6). No hay un efecto significativo de la covariable ($F=1,027$, $p=.315$), del estilo cognitivo ($F=1,53$, $p=.22$) ni de su interacción ($F=1.53$, $p=.22$).

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Marcadores. Expresiones estandarizadas al principio y al final del texto.

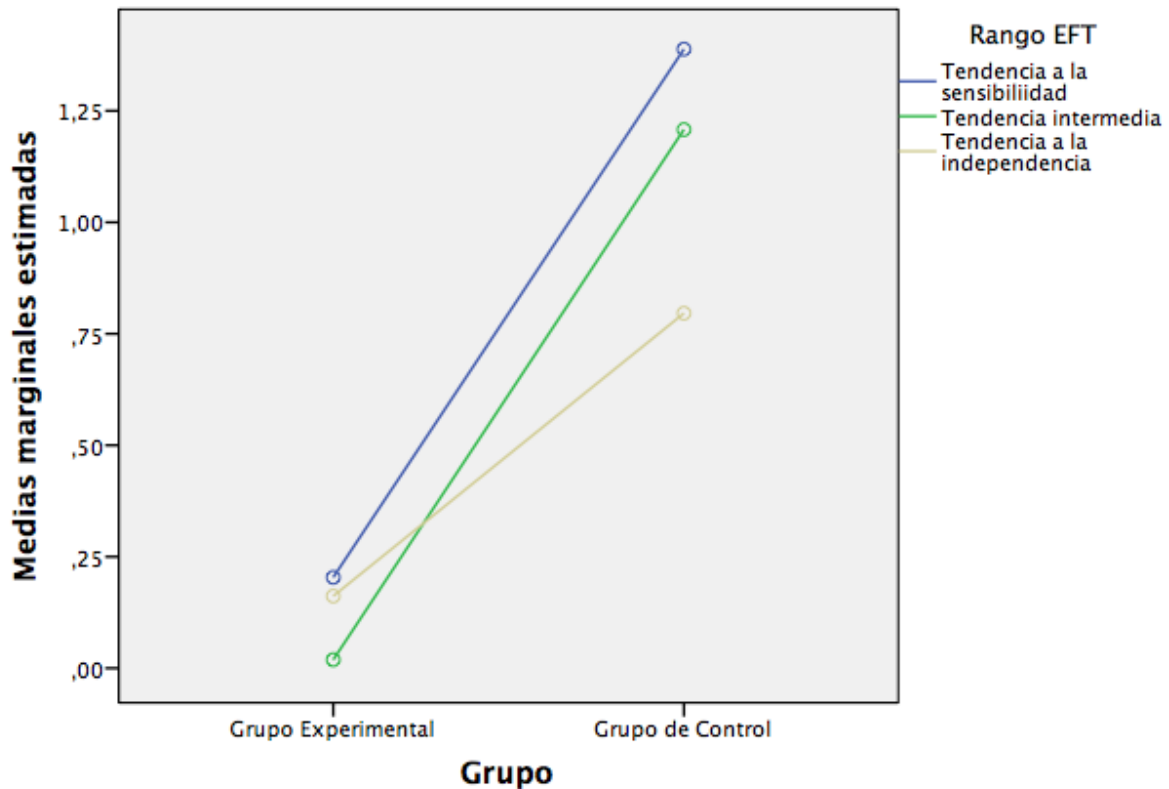
Tabla 15. Expresiones estandarizadas

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	19,943(a)	6	3,324	9,463	,000
Intersección	3,823	1	3,823	10,884	,002
Marcadores	,361	1	,361	1,027	,315
EFT_rango	1,081	2	,540	1,538	,223
Grupo	15,453	1	15,453	43,994	,000
EFT_rango * Grupo	1,076	2	,538	1,532	,224
Error	22,129	63	,351		
Total	71,000	70			
Total corregida	42,071	69			

a R cuadrado = ,474 (R cuadrado corregida = ,424)

Gráficos de perfil

Medias marginales estimadas de Expresiones estandarizadas al principio y al final del texto.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Expresiones estandarizadas al principio y al final del texto. = 1,03

Figura 6. Marcadores según la dimensión estilística.

Las estudiantes del grupo experimental leyeron cuentos ganadores del Concurso Nacional RCN y el MEN que en su mayoría se salen del formato expuesto en muchos cuentos tradicionales que utilizan marcadores de entrada y salida como: había una vez..., colorín colorado este cuento se ha terminado y vivieron felices por siempre. Estas frases estandarizadas de comienzo y final el grupo experimental las empleó 43 veces en la primera prueba y solo 5 en la prueba final. Ver Figura 7. En este grupo se favoreció la autonomía que llevó a las estudiantes a escribir nuevas frases en los inicios y finales de los cuentos. Autores como Deci y Ryan (1985) manifiesta que todo individuo tiene la necesidad innata de sentirse autónomo y de controlar su propia vida. Esta necesidad de autodeterminación se satisface cuando el individuo

se siente libre de actuar, de comprometerse en actividades porque así lo desea y no porque debe hacerlo.

En el apéndice 3 se presenta un cuento escrito por una estudiante del grupo experimental y en el apéndice 4, uno escrito por un integrante del grupo control en los que se puede observar el uso u omisión de marcadores de entrada y salida.

Las estudiantes del grupo control leyeron cuentos tradicionales que emplean el uso de marcadores de entrada y salida, utilizaron en la primera prueba 29 marcadores de entrada y salida y en la prueba final escribieron 40 marcadores en los textos escritos.

Esta variable presenta una diferencia estadísticamente significativa que se da como resultado de la implementación de la secuencia didáctica que promueve el desarrollo de las necesidades de competencia, relación y autonomía en el grupo experimental.

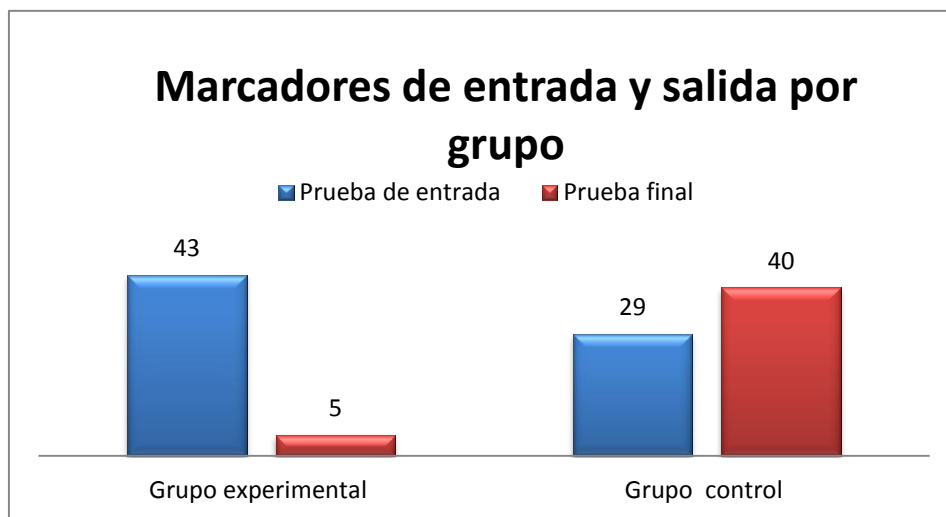


Figura 7. Uso de marcadores de entrada y salida

Autores como Vygotsky, (1964) y Wilkinson (1982) citados por Camargo y Hederich (2011) dejan pocas dudas sobre el hecho de que aprender algo tiene mucho que ver con desarrollar la capacidad para hablar y escribir sobre ese algo, sin embargo la relación entre el lenguaje y la cognición no es simple. De otro lado Maturana (1997) menciona que no tenemos ninguna

posibilidad de referirnos a nosotros mismos o a cualquier cosa fuera del lenguaje; es en el lenguaje donde acontecemos y agrega que es a través de las palabras que se gatillan cambios estructurales en nosotros. Escribir es una actividad que requiere una gran demanda cognitiva, sobre todo en las primeras etapas de formación que los procesos aún no están automatizados. Desarrollar estrategias y programas que realmente impacte significativamente es una tarea que debe ser asumida en el día a día para seguir descartando caminos y encontrar propuestas que realmente impacten de forma significativa en la tarea escritural.

Según Cassany (2003) la escritura es una actividad muy compleja y aprender a escribir es una tarea que asusta y agrega Klassen (2002) que la falta de confianza en uno mismo para llevarla a cabo puede detener el éxito académico. Los estudiantes requieren desarrollar fuertes creencias motivacionales y este aspecto no nace por inercia o arte de magia, se necesita de procesos que doten a los estudiantes de herramientas que los lleven a ser reflexivos y persistentes en la tarea escritural para que pasemos de la reproducción a la producción de textos con sellos originales desde cada una de las singularidades de los sujetos.

Aspectos que no fueron estadísticamente significativos en la tarea escritural

A continuación se presenta el impacto que se generó en cada una de las diferentes variables a través de un análisis de covarianza que no fueron estadísticamente significativas. Es de resaltar que la tarea de escribir es una actividad muy compleja y que la secuencia didáctica buscaba mejorar todos los aspectos que componen el tejido de un texto narrativo según el índice de complejidad narrativo en 21 sesiones.

Desde el punto de vista estilístico autores como Hederich y Camargo (1999) mencionan que el género femenino presenta tendencia hacia la sensibilidad al medio y agregan que existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos al interior de cada uno de los grupos

culturales en Colombia. El promedio de los puntajes de los varones es significativamente superior al promedio obtenido por las mujeres, quienes muestran una tendencia más acentuada hacia la sensibilidad al medio. Además citan a Berry (1966) que defendió la idea que las diferencias cognitivas entre los sexos son más pronunciadas en culturas en donde los papeles sexuales son marcadamente diferentes y se enfatiza la socialización de los estereotipos ligados al papel sexual. Los resultados de este trabajo investigativo coincide con estos estudios previos y corroboran una vez más que el género femenino presenta mayor tendencia a la sensibilidad al medio, lo cual se convierte en un aspecto que se debe tener cuenta para el diseño de programas que busquen fortalecer los procesos escriturales de las estudiantes.

En los cuentos como en la vida misma, los problemas son el pan de cada día; pero 70 estudiantes soñadoras encontraron el camino para empezar a dibujar otros senderos que conducen a ver otros horizontes y a entender que el mundo también está lleno de soluciones. No solo se quedaron en la compleja tarea de escribir, que requiera una gran demanda cognitiva, sobre todo en las primeras etapas en que los procesos aún no están automatizados, sino que utilizaron esta actividad como una gran oportunidad para empezar a formular, reflexionar y compartir planes estratégicos que cobraron vida en cada uno de los personajes de las historias.

Personaje principal.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de inclusión del personaje principal, como se puede evidenciar en la Tabla 16.

Para que esta categoría del índice de complejidad narrativa pueda alcanzar mejores niveles de significancia, se recomienda desarrollar actividades que le permitan al estudiante identificar la importancia de las etiquetas en los personajes principales. Se pueden sugerir ejercicios que

activen los presaberes. Ej. Caperucita roja. El patito feo. El soldadito de plomo. La bella durmiente. El lobo feroz. El burro con gafas. El perro sarnoso. La bruja malvada. El gato con botas. En el momento tiempo para planear se puede hacer énfasis en la creación del personaje principal y en el momento tiempo para leer se puede encaminar al estudiante para que identifique el personaje principal y el rol que juega el personaje en el desarrollo de la historia.

Variable dependiente: Personaje principal. Referencia a un sujeto principal en la narración.

Tabla 16. Inclusión del personaje principal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,340(a)	6	,390	,879	,515
Intersección	23,365	1	23,365	52,675	,000
Personaje principal	,928	1	,928	2,092	,153
Grupo	,445	1	,445	1,003	,320
EFT_rango	,811	2	,405	,914	,406
Grupo * EFT_rango	,244	2	,122	,275	,761
Error	27,946	63	,444		
Total	396,000	70			
Total corregida	30,286	69			

a R cuadrado = ,077 (R cuadrado corregida = -,011)

Según Bruner (1988) las narraciones se despliegan sobre las vicisitudes humanas por lo que los niños cuentan con el conocimiento sobre el mundo que les permite crear sus propias narraciones. Los sujetos con tendencia a la sensibilidad al medio según Saracho (2003) y Hederich (2001) están muy interesados en las personas, socialmente son informales y se acercan a las personas con quien están interactuando, mientras que los de tendencia a la independencia, les falta habilidades sociales y en la relación con las personas parecen fríos y distantes. Los sujetos con tendencia intermedia fueron los que presentaron un menor porcentaje en la referencia del personaje principal.

Personaje secundario.

La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable del personaje secundario. Ver Tabla 17. Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción.

Para muchos el deseo de escribir nace fácilmente y se transforma en una fuerza creadora que impulsa y arrastra la imaginación y las manos a plasmar renglón tras renglón miles de ideas que redundan en la transformación de la humanidad, pero para otros resulta más complejo emprender esta tarea. Se recomienda en la etapa de la planeación visualizar la importancia o papel que juega los personajes secundarios en las creaciones literarias.

Variable dependiente. Personaje secundario. Referencia personajes secundarios.

Tabla 17. Inclusión de personajes secundarios

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	11,158(a)	6	1,860	2,315	,044
Intersección	48,161	1	48,161	59,948	,000
Personaje_secundario	1,310	1	1,310	1,631	,206
EFT_rango	,751	2	,375	,467	,629
Grupo	1,190	1	1,190	1,481	,228
EFT_rango * Grupo	5,635	2	2,817	3,507	,036
Error	50,613	63	,803		
Total	446,000	70			
Total corregida	61,771	69			

a R cuadrado = ,181 (R cuadrado corregida = ,103)

Lugar.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de inclusión del lugar, como se puede evidenciar en la Tabla 18.

Se sugiere involucrar una estrategia que repase las categorías del índice de complejidad narrativo en cada momento de la secuencia didáctica o hacer un momento específico para identificar los lugares dentro de las narraciones literarias.

Variable dependiente: Localización lugar. Alusión a un lugar en la historia.

Tabla 18. Localización del lugar.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	7,610(a)	6	1,268	1,671	,143
Intersección	37,805	1	37,805	49,792	,000
Localización_lugar	,378	1	,378	,498	,483
EFT_rango	,202	2	,101	,133	,875
Grupo	4,943	1	4,943	6,511	,013
EFT_rango * Grupo	1,691	2	,846	1,114	,335
Error	47,833	63	,759		
Total	483,000	70			
Total corregida	55,443	69			

a R cuadrado = ,137 (R cuadrado corregida = ,055)

Según Saracho (2003) y Hederich (2001) los sujetos con tendencia a la sensibilidad se focalizan en el uso de referencias externas para procesar la información y se basan en el campo visual que les rodea.

Tiempo.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de inclusión del tiempo. Ver Tabla 19.

La narrativa en nuestra cultura contribuye a fortalecer las habilidades cognoscitivas, los sistemas de memoria y la representación del tiempo. En ninguno de los 210 cuentos aparece el manejo de las estaciones. Primavera, otoño, verano o invierno. Estos aspectos no son experimentados por las autoras de las creaciones. Se sugiere realizar actividades que visualicen y abran el abanico de posibilidades sobre el manejo del tiempo, dentro de las narraciones.

Variable dependiente: Localización tiempo. Alusión al tiempo cronológico o atmosférico dentro de la historia.

Tabla 19. Alusión al tiempo atmosférico.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	5,261(a)	6	,877	1,546	,178
Intersección	32,619	1	32,619	57,524	,000
Localización_lugar	1,775	1	1,775	3,130	,082
EFT_rango	,590	2	,295	,521	,597
Grupo	2,286	1	2,286	4,031	,049
EFT_rango * Grupo	,518	2	,259	,457	,635
Error	35,725	63	,567		
Total	509,000	70			
Total corregida	40,986	69			

a R cuadrado = ,128 (R cuadrado corregida = ,045)

La pluralidad en el aula de clase es inminente, tanto que se convierte en el reino de la diversidad. Autores como Hederich, C. Camargo, A. y Gravini, M. (2011), proponen que el alumno sea informado acerca de la dimensión estilística o de aprendizaje, las ventajas y desventajas que presenta cada sujeto. En la escritura de textos narrativos los integrantes del grupo control no presentan cambios significativos, pero se evidencia una leve modificación de inclusión del tiempo cronológico en los textos de forma ascendente cuando se brinda la posibilidad de suplir las necesidades de autonomía, competencia y relación, que favorece en mayor porcentaje a los sujetos con dimensión estilística de independencia. La alusión del tiempo cronológico es un aspecto abstracto y es incluido en menor nivel por los sensibles al medio.

Suceso inicial.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable del evento o problema, como se puede evidenciar en la Tabla 20.

El problema o nudo es un aspecto relevante en la construcción de los textos. Aunque es una de las categorías más nombrados en las creaciones literarias, no presenta un resultado

significativo entre el grupo control y experimental. Se recomienda dedicarle un tiempo más largo para que las estudiantes identifiquen de forma más significativa e incorporen esta categoría dentro de la creación narrativa.

Variable dependiente: Suceso inicial. Referencia a un evento o problema que provoca una respuesta.

Tabla 20. Referencia de problema en los textos.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,538(a)	6	,590	,880	,515
Intersección	52,113	1	52,113	77,737	,000
Suceso_inicial	,182	1	,182	,272	,604
EFT_rango	2,801	2	1,400	2,089	,132
Grupo	,098	1	,098	,146	,703
EFT_rango * Grupo	,430	2	,215	,321	,727
Error	42,234	63	,670		
Total	310,000	70			
Total corregida	45,771	69			

a R cuadrado = ,077 (R cuadrado corregida = -,011)

Autores como Saracho (2003) y Hederich (2001) manifiestan que los sujetos con tendencia a la independencia tienden a la abstracción y a la búsqueda de nuevas formas de organizar la información. Pueden abstraer un elemento del campo circundante y resolver los problemas que son presentados y organizados en diferentes contextos, asignando para ello una estructura propia. Son capaces de estructurar una tarea analítica, mientras los sensibles procesan la información teniendo en cuenta aspectos del contexto exterior.

Respuesta interna.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de respuesta interna, como se puede observar en la Tabla 21.

El estado psicológico permite tejer el texto, a través de unas acciones intencionadas por parte del protagonista que llena de emociones los cuentos. La rabia, el odio, la felicidad, el miedo, el dolor o la alegría, acompañan a los protagonistas en cada una de las líneas de los textos escritos. Es la categoría con mayor puntuación en la prueba de salida, lo que nos lleva a pensar que las estudiantes tanto del grupo control como experimental dejan la huella de los sentimientos y emociones que viven en esta etapa particular de la vida. Se recomienda que las estudiantes plasmen justamente sus emociones y sentimientos. Podría pensarse que la etapa de la planeación jugó un papel importante en la inclusión de esta categoría. Preguntas como ¿Qué le gustaría que sintiera el lector cuando lea su cuento? Pudo ser uno de los insumos que generó la mayor inclusión de esta categoría por parte de los dos grupos.

Variable dependiente: Respuesta interna. Información sobre el estado psicológico de los personajes.

Tabla 21. Estado Psicológico de los personajes.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,415(a)	6	,569	1,381	,236
Intersección	95,823	1	95,823	232,576	,000
Respuesta_interna	,018	1	,018	,043	,836
EFT_rango	1,270	2	,635	1,541	,222
Grupo	,818	1	,818	1,986	,164
EFT_rango * Grupo	,954	2	,477	1,158	,321
Error	25,956	63	,412		
Total	556,000	70			
Total corregida	29,371	69			

a R cuadrado = ,116 (R cuadrado corregida = ,032)

El estado psicológico del protagonista en los textos narrativos llena de emociones los cuentos, la risa, el dolor, la esperanza, la tristeza, los nervios, las preocupaciones, la melancolía y la felicidad acompañan a los protagonistas en cada una de las líneas de los textos escritos.

Plan

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de inclusión del plan, como se puede evidenciar en la Tabla 22.

Las historias son creadas o tejidas a partir de las singularidades de cada sujeto que dejan ver la vida desde la historia que perciben día a día. En 210 textos creados aparece solo en 39 narraciones con un nivel de 16 2 según el índice de complejidad narrativo. Las estudiantes en la metodología tradicional que se implementa en la institución no involucran una planeación diaria de las actividades, que es reflejado en los textos producidos. Metodologías como la pedagogía relacional proponen una planeación permanente de las metas y actividades de clase, lo que podría llevar a automatizar estas prácticas en la vida misma.

Variable dependiente: Plan. Expone un plan estratégico de actuación del protagonista.

Tabla 22. Expone un plan estratégico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	de	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	9,750 ^a		6	1,625	2,014	,077
Intersección	27,421		1	27,421	33,993	,000
Plan	,080		1	,080	,099	,754
Grupo	3,417		1	3,417	4,236	,044
EFT_rango	1,248		2	,624	,773	,466
Grupo EFT_rango	* 5,232		2	2,616	3,243	,046
Error	50,821		63	,807		
Total	112,000		70			
Total corregida	60,571		69			

a. R cuadrado = .161 (R cuadrado corregida = .081)

Ejecución.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de ejecución. Ver Tabla 23.

Variable dependiente: Ejecución. Describe la actuación concreta del protagonista de unas acciones intencionadas y desarrolladas para alcanzar el objetivo propuesto.

Tabla 23. Inclusión del plan en el texto narrativo.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,598(a)	6	,433	1,778	,118
Intersección	81,989	1	81,989	336,616	,000
Ejecución	,312	1	,312	1,282	,262
EFT_rango	1,383	2	,691	2,838	,066
Grupo	,020	1	,020	,082	,776
EFT_rango Grupo	* ,908	2	,454	1,865	,163
Error	15,345	63	,244		
Total	578,000	70			
Total corregida	17,943	69			

a R cuadrado = ,145 (R cuadrado corregida = ,063)

Reacción.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de reacción. Ver Tabla 24.

Escribir es un proceso complejo, que genera una gran demanda cognitiva, sobre todo en las primeras etapas en que los procesos aún no están automatizados. Se puede deducir que las estudiantes no incluyen de manera significativa este aspecto en los cuentos, por la poca experiencia escritural de las estudiantes. Se sugiere realizar actividades que lleve al escritor a reconocer esta categoría en los textos que se encuentran en la literatura actual.

Variable dependiente: Reacción. Respuestas de tipo afectivo, cognitivo o comportamental sobre el éxito o fracaso de la acción.

Tabla 24. Respuestas sobre el éxito o fracaso de la acción

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,259(a)	6	,543	1,555	,175
Intersección	7,954	1	7,954	22,765	,000

Reacción	1,461	1	1,461	4,180	,045
EFT_rango	,306	2	,153	,438	,648
Grupo	,655	1	,655	1,874	,176
EFT_rango *	,194	2	,097	,278	,758
Grupo					
Error	22,012	63	,349		
Total	47,000	70			
Total corregida	25,271	69			

a R cuadrado = ,129 (R cuadrado corregida = ,046)

Consecuencia

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de consecuencia. Ver Tabla 25.

Es la segunda categoría menos mencionada en la prueba de salida, lo que nos lleva a pensar que es parte del estilo de vida por la que atraviesan las estudiantes. Suele pasar que esta etapa aún no está marcada por unos procesos reflexivos sobre las consecuencias de muchos actos. Observan en la televisión y en las películas que las acciones realizadas por los personajes, en la mayoría de los casos no asumen las consecuencias. Por ejemplo hay explosiones, se dañan casas, carros y nadie paga los daños. Se sugiere diseñar una estrategia clara, dentro de la secuencia didáctica, que lleve a las estudiantes a identificar e incorporar esta categoría dentro de las narraciones.

Variable dependiente: Consecuencia. Referencia a una consecuencia que resuelve el problema.

Tabla 25. Inclusión de la consecuencia.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	8,735(a)	6	1,456	1,649	,148
Intersección	19,396	1	19,396	21,974	,000
Consecuencia	,714	1	,714	,809	,372
EFT_rango	1,463	2	,731	,829	,441
Grupo	,411	1	,411	,466	,497
EFT_rango * Grupo	5,488	2	2,744	3,109	,052

Error	55,608	63	,883
Total	106,000	70	
Total corregida	64,343	69	

a R cuadrado = ,136 (R cuadrado corregida = ,053)

La consecuencia expresa el éxito o fracaso en la solución del problema, derivada de la acción o cambios conductuales del protagonista o alteraciones en el contexto ambiental. La consecuencia es una de las categorías menos nombradas en los textos, por lo que se sugiere buscar estrategias que promuevan de forma más significativa esta categoría.

Número de palabras con errores ortográficos.

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de cantidad de palabras que presentan errores de ortografía. Ver Tabla 26.

Variable dependiente: Número errores. Número de palabras con errores de ortografía.

Tabla 26. Cantidad de errores de ortografía.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	7076,140(a)	6	1179,357	2,230	,052
Intersección	5405,122	1	5405,122	10,222	,002
Número_errores	4868,032	1	4868,032	9,206	,004
EFT_rango	636,297	2	318,148	,602	,551
Grupo	38,928	1	38,928	,074	,787
EFT_rango * Grupo	665,223	2	332,611	,629	,536
Error	33313,060	63	528,779		
Total	112968,000	70			
Total corregida	40389,200	69			

a R cuadrado = ,175 (R cuadrado corregida = ,097)

Estos planteamientos nos llevan asumir la tarea de la revisión ortográfica con gran interés, pues la escritura es una actividad social que requiere textos con el menor número posible de errores. Los escritos producidos en los dos grupos presentaron disminución de errores según se puede evidenciar en la Figura 8.

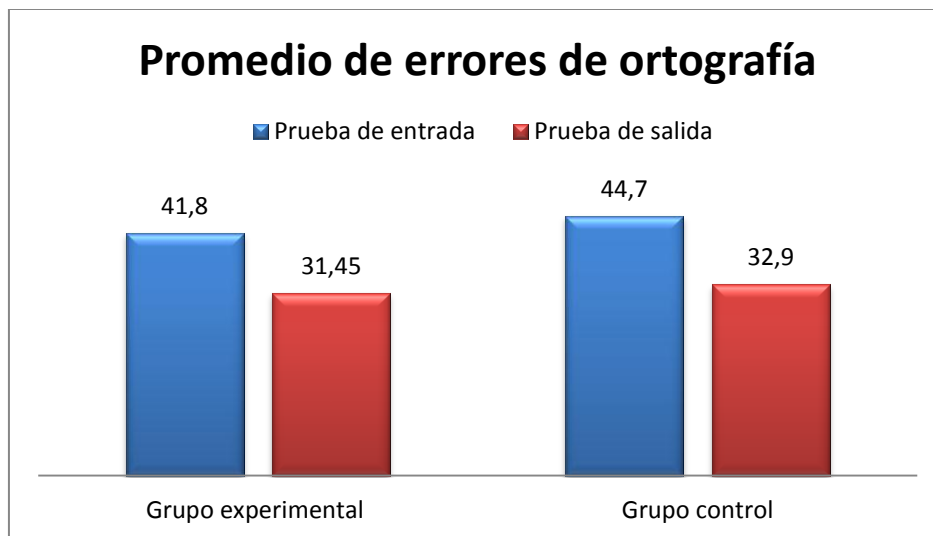


Figura 8. Promedio de errores de ortografía

El grupo experimental presentó 41,8 errores en promedio por texto producido en la prueba de entrada que equivale al 15.20% y en la de salida 31,45 errores por texto que equivale al 9,31, es decir que se redujo la cantidad de errores por texto en un 5,89%. El grupo control presentó en promedio 44,7 que equivale al 16,12 % en la prueba de entrada y bajó a 32, 9 errores ortográficos en promedio por texto escrito que equivale 8,75; es decir después de la intervención se redujo un 7,37% en promedio de cada texto. Es de resaltar que está relacionado que a mayor cantidad de palabras, mayor número de errores, sin embargo, los dos grupos presentaron menor número de errores en las pruebas finales lo que lleva a deducir que la fase de la revisión que implica chequeos parciales y globales del contenido llevó a las estudiantes a detectar y disminuir problemas de redundancia, desarticulación, incoherencia y omisión en los textos escritos.

Cassany (1997) menciona que las habilidades y limitaciones que tenemos los adultos al componer derivan de nuestra experiencia escritora personal, que en buena parte se ha desarrollado en el entorno escolar y se percibe a través del desarrollo de la implementación de la secuencia didáctica que las estudiantes que escriben letra cursiva, cometen menos errores de ortografía en la producción de textos, comparados con las que utilizan letra de imprenta.

Total de palabras escritas en el texto

Este modelo no alcanza a ser significativo en la predicción. La secuencia didáctica no presenta diferencias significativas en la variable de total de palabras escritas en el texto.

Variable dependiente: Cantidad palabras. Total de palabras escritas en el texto.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	591471,040	6	98578,507	1,722	,130
Intersección	733246,149	1	733246,149	12,810	,001
Cantidad_palabras	301568,519	1	301568,519	5,268	,025
EFT_rango	103832,076	2	51916,038	,907	,409
Grupo	28936,168	1	28936,168	,506	,480
EFT_rango * Grupo	17658,132	2	8829,066	,154	,857
Error	3606248,803	63	57242,044		
Total	13105589,00	70			
Total corregida	4197719,843	69			

a R cuadrado = ,141 (R cuadrado corregida = ,059)

Planteamientos de Ferreiro (1983) menciona que leer y escribir son construcciones sociales, pues los niños cuentan con el conocimiento sobre el mundo que les permite crear sus propias narraciones y agrega Bruner (1988) que las narraciones se despliegan sobre las vicisitudes humanas.

En el proceso escritural desarrollado en el presente proyecto encontramos una gran variedad de producciones escritas que plasman visiones diferentes del mundo que las rodea, aun en el grupo control que se les ofreció como insumo una lista de palabras. Los cuentos producidos contaron con un sello único y original que nace de la singularidad de cada sujeto. El promedio de palabras escritas por estudiante en el grupo control en el primer test fue de 277,22 y en la prueba final ascendió a 375,68 y el grupo experimental en la prueba de entrada en promedio cada estudiante utilizó 274,88 y pasó a 337,77 palabras por texto. En esta variable encontramos una relación significativa entre los dos grupos, ya que la diferencia en la prueba de entrada el promedio fue de 3 palabras por estudiante y en la prueba de salida las estudiantes del grupo

control escribieron 38 palabras más en promedio que las estudiantes del grupo experimental, según lo muestra la Figura 9

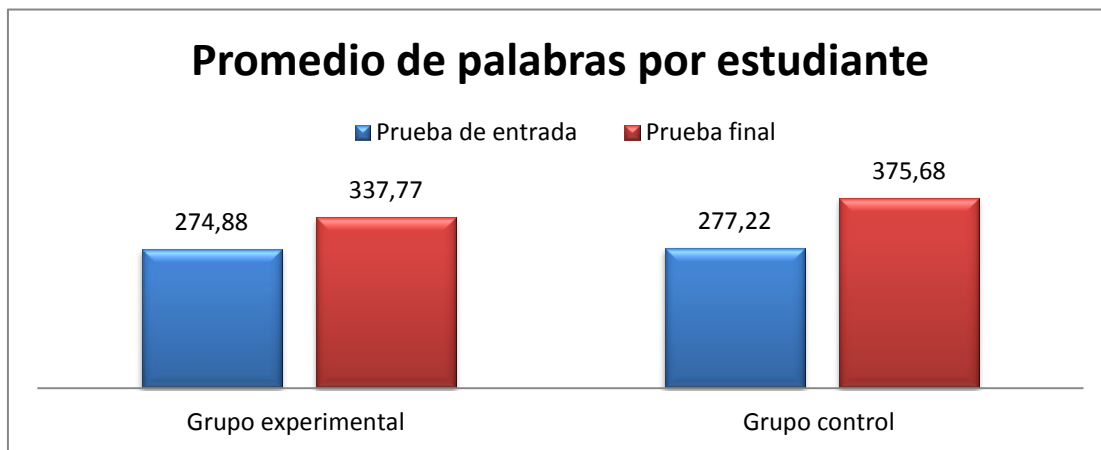


Figura 9. Promedio de palabras por estudiante

Según Camargo y Hederich (2001) la naturaleza y la función del lenguaje es un fenómeno de innegable importancia para la definición de lo que nos construye como humanos y para efectos de llevar a cabo la tarea escritural en esta investigación y con el ánimo de favorecer la motivación intrínseca -que se ve favorecida cuando se suplen las necesidades de competencia, autonomía y relación- en el grupo experimental se implementó una secuencia didáctica que plantea en una de las fases la revisión del texto que según Cassany (1996) es el proceso más importante dentro de la naturaleza de la escritura.

Las integrantes del grupo experimental leyeron los textos en voz alta para recibir aciertos y sugerencias de sus pares sobre el cuento y que ellas posteriormente podían utilizar los comentarios como insumo para modificar y transformar los textos que estaban produciendo. El grupo experimental utilizó un menor número de palabras por texto, pues las estudiantes modificaban no solo la parte ortográfica, sino también la estructura del texto. El grupo control realizó la tarea de la revisión de forma personal, lo que permite inferir que la atención se focalizó

más en errores ortográficos, lo cual coincide con investigaciones realizadas por Ochoa y Aragón (2008) que estudiaron el desempeño de 90 estudiantes de tercero a quinto en tareas escriturales y comprobaron que cuando los sujetos corrigen los textos de manera individual se enfocan en aspectos gramaticales, ortográficos y de puntuación y cuando la corrección del texto se hace en forma grupal los estudiantes descubren errores relacionados con la estructura, la cohesión y coherencia de las producciones y tratan de corregirlos.

Nivel de motivación en los grupos

Lepper y Hodell (1989) citados por Jiménez y Macotela (2008) mostraron que niños de preescolar rara vez presentaban falta de motivación para aprender; sin embargo, años después el nivel de motivación en los niños empezaba a descender y los docentes se veían obligados a utilizar incentivos extrínsecos y sanciones. Hoy se sabe que el nivel de motivación que se presenta en un sujeto puede variar de un contexto a otro y de una actividad a otra. Pintrich (2002) menciona que la motivación es dinámica y por tanto, los estudiantes pueden ser motivados de múltiples maneras, pero lo importante es entender cómo y por qué los estudiantes están motivados para el rendimiento escolar.

En este proyecto las niñas escribieron 210 cuentos que se convierten en el primer indicador que permite establecer que las estudiantes sí quieren asumir el reto de producir textos, además desarrollaron la escala de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula que consta de 30 preguntas que oscilan en una puntuación de 1 y 4 puntos. 1 indica tendencia a la motivación extrínseca y 4 orientación a la motivación intrínseca- Se aplicó a los dos grupos al inicio y al final del proyecto. Los resultados obtenidos se presentan a continuación en los que se establece que los dos grupos elevaron el nivel de motivación intrínseca al finalizar la tarea escritural, pero se ve favorecida más en el grupo experimental.

En la Figura 10 se presenta los resultados obtenidos en el pretest de motivación de entrada del grupo control, en la cual presenta una media de 2,69 y en la prueba de salida de 2,62 como se puede observar en la figura 11.

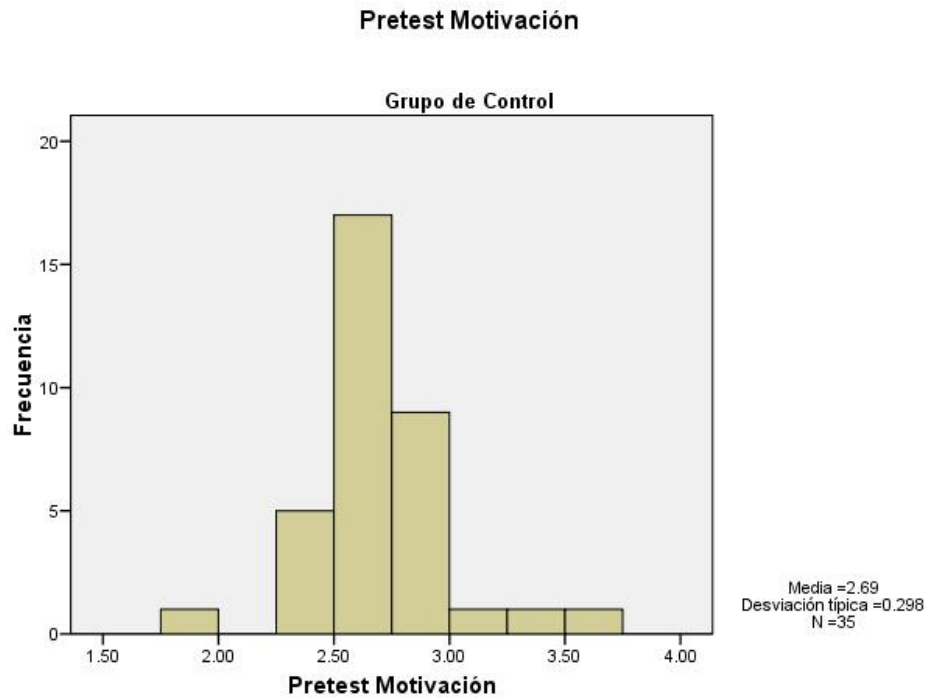


Figura 10. Pretest de motivación

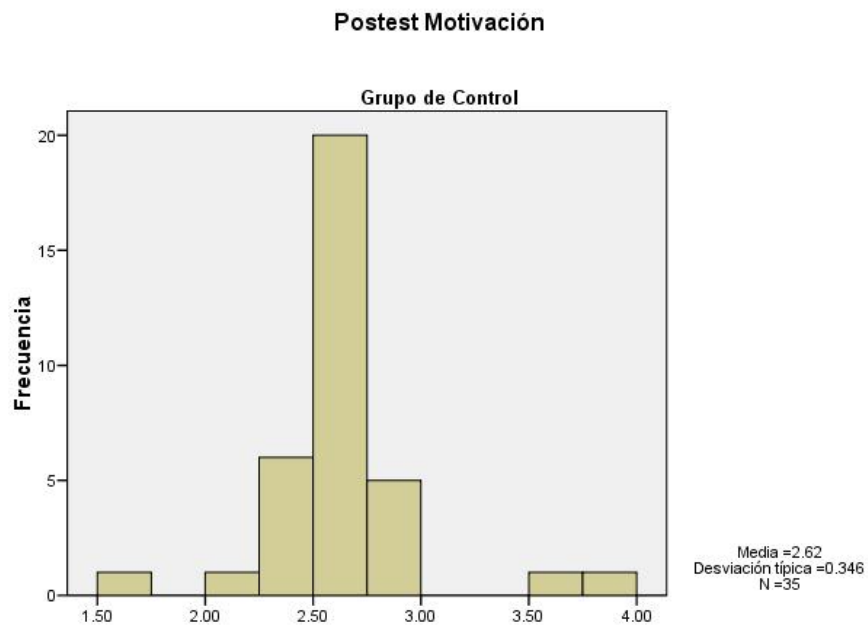


Figura 11. Postest de motivación

Los resultados del pretest y postest del grupo experimental en lo referente a motivación se presenta en la Figura 12 y Figura 13. La media en la prueba de entrada es de 2,74 y en la de salida de 2,85.

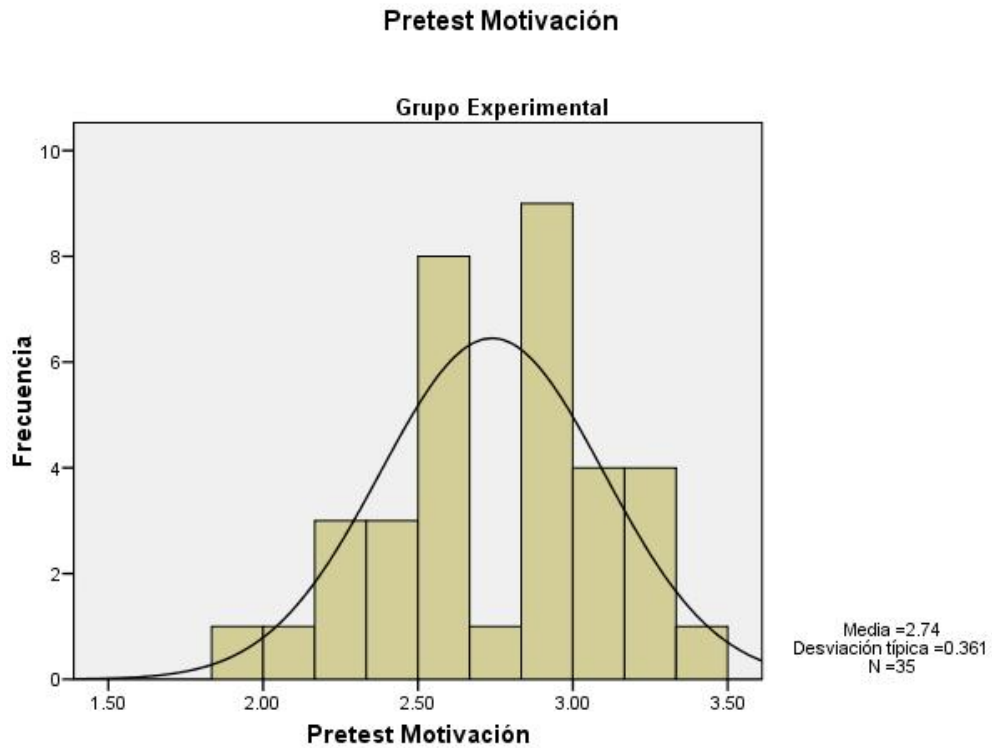


Figura 12. Test de motivación. Grupo experimental

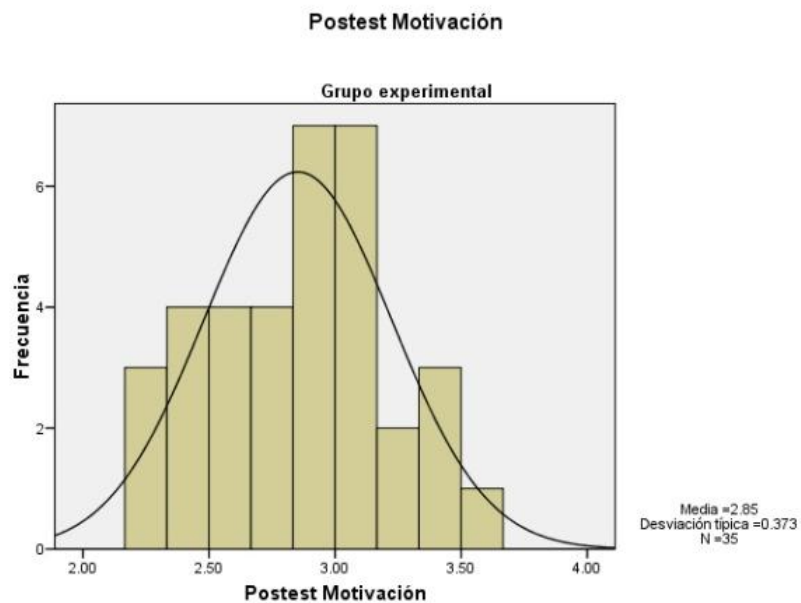


Figura 13. Postest de motivación. Grupo experimental

En la tarea escritural se genera una gran demanda cognitiva, ya que involucra la memoria, la planificación, la generación del texto y la revisión. Aspectos que requieren una gran dosis de motivación que lleve al escritor a producir textos e ir cambiando las creencias que se han ido generando a través de la experiencia personal que cada sujeto construye.

La escritura juega un papel trascendental en cada una de las etapas formativas del ser humano y la motivación puede ser uno de los principales insumos que encienda y mantenga la llama en los sujetos para que utilicen en su práctica diaria la escritura como una herramienta de crecimiento. Lo complejo resulta poner en práctica experiencias que realmente afecten positivamente la motivación intrínseca hacia la escritura.

Estudios realizados por Saracho (2003) y Hederich (2001) manifiestan que los sujetos que presentan tendencia en la dimensión estilística de independencia, presentan mayores niveles de motivación intrínseca. Se observa en los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica, que los sujetos con tendencia a la sensibilidad al medio, mejoran sus niveles de motivación intrínseca, cuando se suple las necesidades de competencia, autonomía y relación en la tarea escritural, comparados con otros a los que no se les suple dichas necesidades.

Los resultados muestran que la secuencia didáctica tiene un efecto significativo en la predicción de la motivación intrínseca. En la covariable ($F=24,546$, $p<.001$) y en su intersección ($F=13,242$, $p<.001$). Los sujetos del grupo experimental al suplir las necesidades de competencia, autonomía y relación en la tarea escritural, terminan más motivados, lo cual se considera deseable. Ver Tabla 27 y Figura 14.

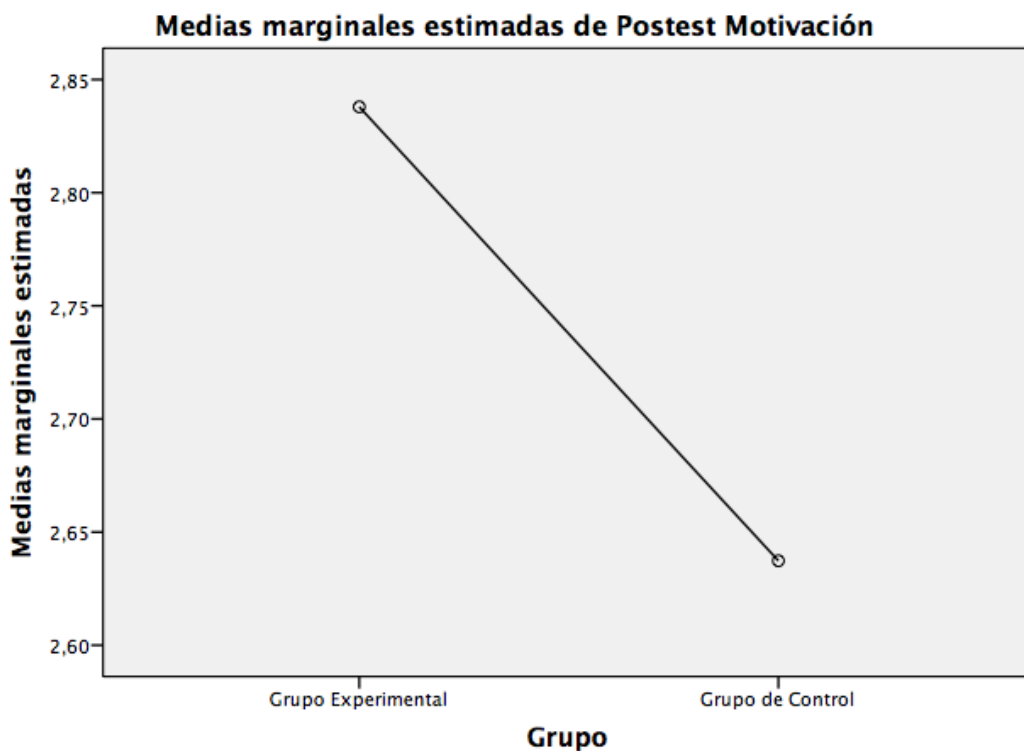
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Motivacion2 Postest Motivación

Tabla 27. Post test de motivación

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,517(a)	6	,586	5,951	,000
Intersección	1,304	1	1,304	13,242	,001
Motivacion1	2,418	1	2,418	24,546	,000
EFT_rango	,030	2	,015	,150	,861
Grupo	,735	1	,735	7,461	,008
EFT_rango *	,031	2	,016	,159	,854
Grupo					
Error	6,205	63	,098		
Total	534,341	70			
Total corregida	9,722	69			

a R cuadrado = ,362 (R cuadrado corregida = ,301)



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Pretest Motivación = 2,7143

Figura 14. Postest de motivación.

En la Tabla 28 y la Figura 15 se presenta los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de la secuencia didáctica teniendo en cuenta la tendencia estilística de sensibilidad al medio, intermedia e independencia de campo, en lo referente al nivel de motivación.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Motivacion2. Postest Motivación

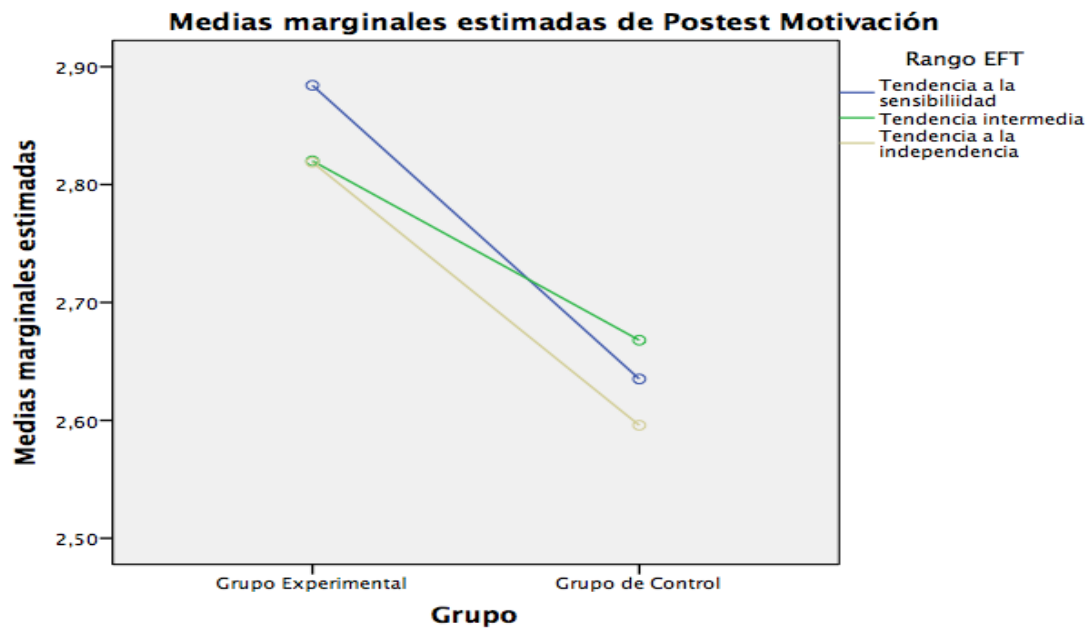
Tabla 28. Motivación de acuerdo a la tendencia estilística.

EFT_rango Rango EFT	Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Tendencia a la sensibilidad	Modelo corregido	1,256(a)	2	,628	5,743	,011
	Intersección	,906	1	,906	8,280	,009
	Motivacion1	,801	1	,801	7,323	,014
	EFT_rango	,000	0	.	.	.
	Grupo	,364	1	,364	3,331	,083
	EFT_rango * Grupo	,000	0	.	.	.
	Error	2,188	20	,109		
	Total	179,866	23			
	Total corregida	3,444	22			
Tendencia intermedia	Modelo corregido	1,309(b)	2	,654	4,536	,021
	Intersección	,297	1	,297	2,060	,164
	Motivacion1	,957	1	,957	6,635	,017
	EFT_rango	,000	0	.	.	.
	Grupo	,132	1	,132	,913	,349
	EFT_rango * Grupo	,000	0	.	.	.
	Error	3,463	24	,144		
	Total	209,601	27			
	Total corregida	4,771	26			
Tendencia a la independencia	Modelo corregido	,907(c)	2	,454	15,489	,000
	Intersección	,155	1	,155	5,294	,034
	Motivacion1	,716	1	,716	24,465	,000
	EFT_rango	,000	0	.	.	.
	Grupo	,255	1	,255	8,724	,009
	EFT_rango * Grupo	,000	0	.	.	.
	Error	,498	17	,029		
	Total	144,874	20			
	Total corregida	1,405	19			

a R cuadrado = ,365 (R cuadrado corregida = ,301)

b R cuadrado = ,274 (R cuadrado corregida = ,214)

c R cuadrado = ,646 (R cuadrado corregida = ,604)



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Pretest Motivación = 2,7143

Figura 15. Posttest de motivación según el estilo cognitivo

Relación entre competencia, autonomía y relación en la tarea escritural

Investigaciones realizadas por Pintrich y Anderman (2004) demuestran que una variable que distingue a los estudiantes con dificultades de aprendizaje de sus compañeros son las creencias y expectativas sobre la tarea y las capacidades. Este aspecto se indaga a través de algunas preguntas que se aplicaron a los participantes en una prueba de entrada y en una de salida.

En el grupo experimental se suple las necesidades básicas como la autonomía, la competencia y la relación al realizar la tarea escritural que según planteamientos de Deci y Ryan (2000) contribuyen a la motivación intrínseca. En el grupo control la implementación de la propuesta impide que se satisfaga esas necesidades. Los resultados que se obtuvieron en el desarrollo del proyecto se presentan a continuación en la Tabla 29.

Tabla 29. Preguntas sobre autonomía, competencia y relación

Algunas estudiantes consideran que tienen la capacidad de escribir textos. -Otras creen que no tienen la capacidad para escribir textos narrativos.

Grupo experimental		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido	
		Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida
Válidos	1 Creencias de incapacidad para escribir	3	1	8,6	2,9	8,6	2,9
	2 Sensación de incompetencia	5	4	14,3	11,4	14,3	11,4
	3 Tendencia hacia la competencia	13	19	37,1	54,3	37,1	54,3
	4 competencia para escribir	14	11	40,0	31,4	40,0	31,4
	Total	35	35	100,0	100,0	100,0	100,0

Algunas niñas les gustan que el maestro les dé la posibilidad de elegir los personajes del cuento. -Otras prefieren que el maestro les dé los personajes del cuento.

Grupo experimental		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido	
		Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida
Válidos	1 Dependencia	6	1	17,1	2,9	17,1	2,9
	2 Tendencia a la dependencia	2	3	5,7	8,6	5,7	8,6
	3 Tendencia a la autonomía	8	11	22,9	31,4	22,9	31,4
	4 Autonomía	19	20	54,3	57,1	54,3	57,1

Total	35	35	100,0	100,0	100,0	100,0
-------	----	----	-------	-------	-------	-------

Algunas niñas les gustan que otras personas lean sus textos escritos. Otras prefieren que nadie lea sus textos escritos.

Grupo experimental		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido	
		Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida
Válidos	1 Preferencia a no compartir sus textos	6	2	17,1	5,7	17,1	5,7
	2 Tendencia a no compartir textos	4	4	11,4	11,4	11,4	11,4
	3 Tendencia a compartir textos	13	15	37,1	42,9	37,1	42,9
	4 Gusto por compartir textos	12	14	34,3	40,0	34,3	40,0
	Total	35	35	100,0	100,0	100,0	100,0

Algunas estudiantes consideran que tienen la capacidad de escribir textos. -Otras creen que no tienen la capacidad para escribir textos narrativos.

Grupo control		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido	
		Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida
Válidos	1 Creencias de incapacidad para escribir	5	4	4,3	11,4	14,3	11,4
	2 Sensación de incompetencia	3	2	8,6	5,7	8,6	5,7
	3 Tendencia hacia la competencia	14	14	40,0	40,0	40,0	40,0
	4 competencia para escribir	13	15	37,1	42,9	37,1	42,9
	Total	35	35	100,0	100,0	100,0	100,0

Algunas niñas les gustan que el maestro les dé la posibilidad de elegir los personajes del cuento. -Otras prefieren que el maestro les dé los personajes del cuento.

Grupo control		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido	
		Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida
Válidos	1 Dependencia	9	9	25,7	25,7	25,7	25,7
	2 Tendencia a la dependencia	5	1	14,3	2,9	14,3	2,9
	3 Tendencia a la autonomía	6	9	17,1	25,7	17,1	25,7
	4 Autonomía	15	16	42,9	45,7	42,9	45,7
	Total	35	35	100,0	100,0	100,0	100,0

Algunas niñas les gustan que otras personas lean sus textos escritos. Otras prefieren que nadie lea sus textos escritos.

Grupo control		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido	
---------------	--	------------	--	------------	--	-------------------	--

		Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida	Prueba entrada	Prueba salida
Válidos	1 Preferencia a no compartir sus textos	7	6	20,0	17,1	20,0	17,1
	2 Tendencia a no compartir textos	4	2	11,4	5,7	11,4	5,7
	3 Tendencia a compartir textos	10	12	28,6	34,3	28,6	34,3
	4 Gusto por compartir textos	14	15	40,0	42,9	40,0	42,9
	Total	35	35	100,0	100,0	100,0	100,0

White (1963) citado por Deci (2000) afirmó que todos los seres humanos tienen la necesidad innata de sentirse capaces, sin embargo encontramos que en la tarea de escribir textos al inicio del proyecto el 8,6% de los sujetos presentan creencias de incapacidad para escribir, que bajó a un 2,9% después de la aplicación de la secuencia didáctica. Es de resaltar que autores como Cortés (2001) menciona que la escritura es una de las actividades escolares en que los alumnos presentan frecuentes dificultades. Escribir no es una tarea fácil y representa una gran demanda cognitiva. De otro lado se evidencia que las estudiantes que tenían creencias de competencia para la escritura pasó de un 40% a 31,4%, es decir, después de participar en una secuencia didáctica observaron que la escritura es más compleja que lo que ellas mismas pensaban.

Rincón y Hederich (2012) mencionan que el estilo cognitivo representa significativas implicaciones educativas, por cuanto permite diferenciar las formas de pensar y de dar respuestas a eventos, situaciones e informaciones que circulan en el ámbito escolar y acerca de las preferencias para compartir los textos producidos a las compañeras encontramos en la prueba de salida que solo el 5,7% prefiere no leerlos a sus compañeras los textos producidos y 11,4% se inclina a la tendencia de no compartirlos. A diferencia del 82,9% de la muestra que sí quiere y se inclinan a la tendencia de compartir los textos.

White en 1959 citado por Deci (2000) asume la competencia como asunto de la motivación para manejar el entorno y al desarrollar la tarea de la escritura de forma tradicional se percibe que los integrantes de la muestra presentan cambios mínimos en las creencias sobre la tarea escritural.

En el grupo control que no fue favorecida la necesidad de autonomía en la tarea escritural la tendencia al cambio fue mínima, como se puede evidenciar en la Tabla 29. Es de resaltar que las integrantes que participaron presentan tendencia a la sensibilidad al medio y estos sujetos dependen de la autoridad, se basan en el campo visual que los rodea y están acostumbrados a que les digan qué hacer, es decir, se sintieron cómodas en la tarea escritural, ya que se les daba algunos insumos para realizar la tarea asignada.

Los resultados muestran que la secuencia didáctica tiene un efecto estadísticamente significativo en la predicción de autonomía, competencia y relación en la tarea escritural. Los sujetos que presentan tendencia a la sensibilidad al medio en la intersección se observa que ($F=10,405$ $p=,004$). Los sujetos que se ubican en la tendencia intermedia aparece que la intersección ($F=21,022$ $p=,001$). Y en la tendencia a la independencia la intersección ($F=13,217$ $p=,002$). Ver Tabla 30 y Figura 16, Figura 17 y Figura 18.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Auto2 Postest Autonomía

Tabla 30. Resultados en el postest sobre autonomía, competencia y relación.

EFT_rango	Rango EFT	Fuente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Significación
Tendencia a la sensibilidad		Modelo corregido	4,255(a)	2	2,127	7,081	,005
		Intersección	3,126	1	3,126	10,405	,004
		Auto1	2,497	1	2,497	8,310	,009
		Grupo	,455	1	,455	1,514	,233
		EFT_rango	,000	0	.	.	.
		Grupo * EFT_rango	,000	0	.	.	.
		Error	6,009	20	,300		
		Total	208,361	23			
	Total corregida	10,263	22				

Tendencia intermedia	Modelo corregido	2,588(b)	2	1,294	13,392	,000
	Intersección	2,031	1	2,031	21,022	,000
	Auto1	2,580	1	2,580	26,695	,000
	Grupo	,036	1	,036	,372	,548
	EFT_rango	,000	0	.	.	.
	Grupo * EFT_rango	,000	0	.	.	.
	Error	2,319	24	,097		
	Total	278,833	27			
	Total corregida	4,907	26			
Tendencia a la independencia	Modelo corregido	,937(c)	2	,469	3,144	,069
	Intersección	1,970	1	1,970	13,217	,002
	Auto1	,924	1	,924	6,198	,023
	Grupo	,068	1	,068	,459	,507
	EFT_rango	,000	0	.	.	.
	Grupo * EFT_rango	,000	0	.	.	.
	Error	2,534	17	,149		
	Total	202,972	20			
	Total corregida	3,471	19			

a R cuadrado = ,415 (R cuadrado corregida = ,356)

b R cuadrado = ,527 (R cuadrado corregida = ,488)

c R cuadrado = ,270 (R cuadrado corregida = ,184)

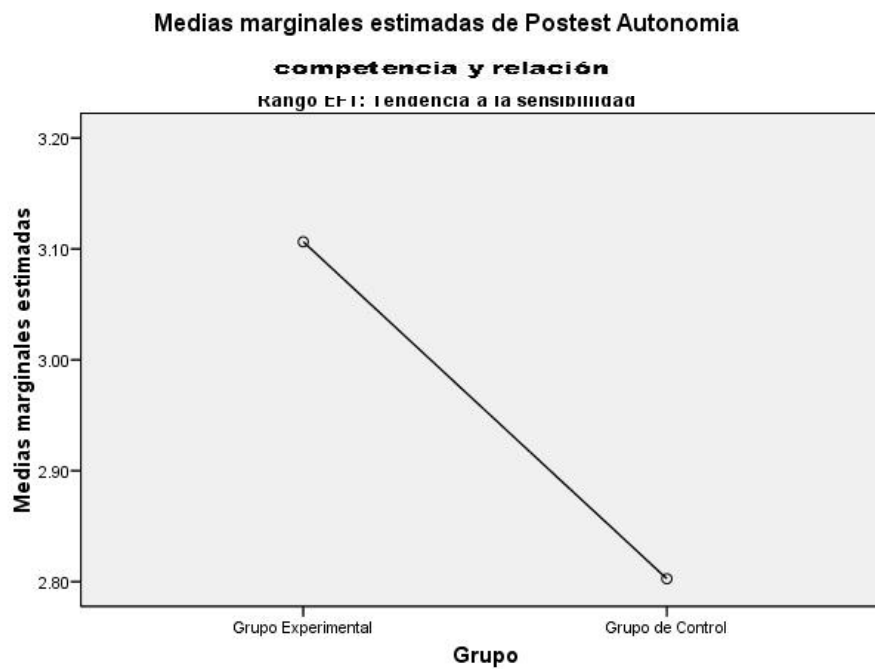


Figura 16. Postest de autonomía. Tendencia a la sensibilidad.

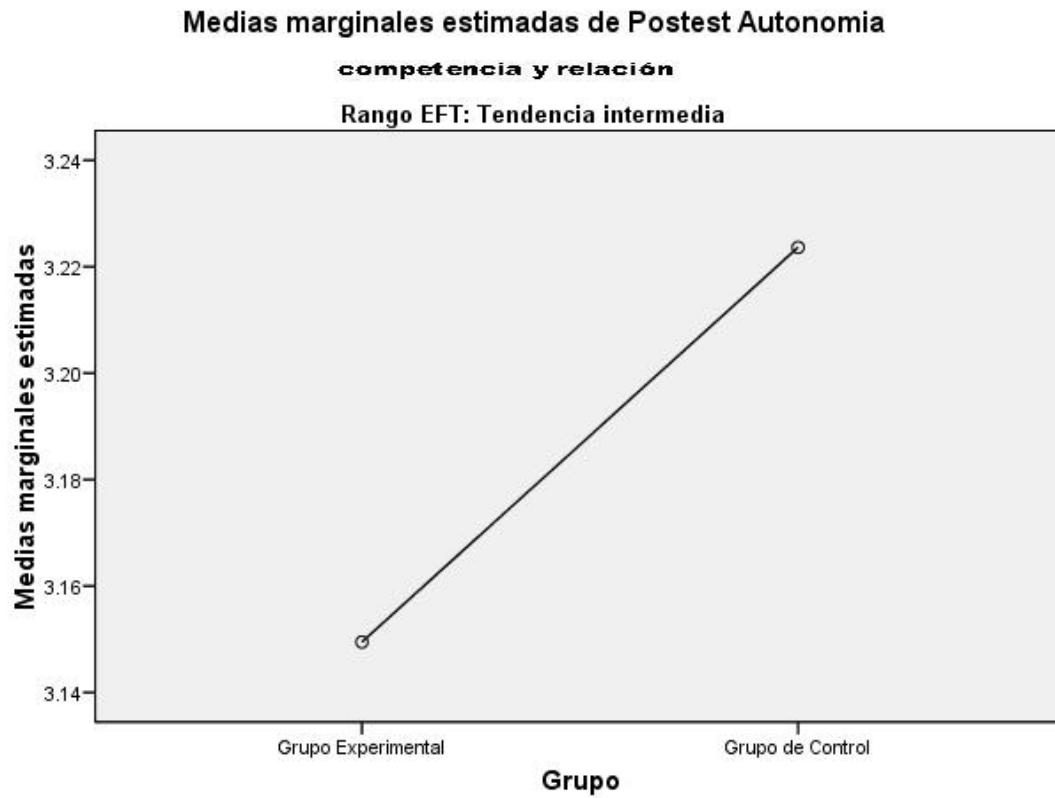


Figura 17. Post test de autonomía. Tendencia intermedia

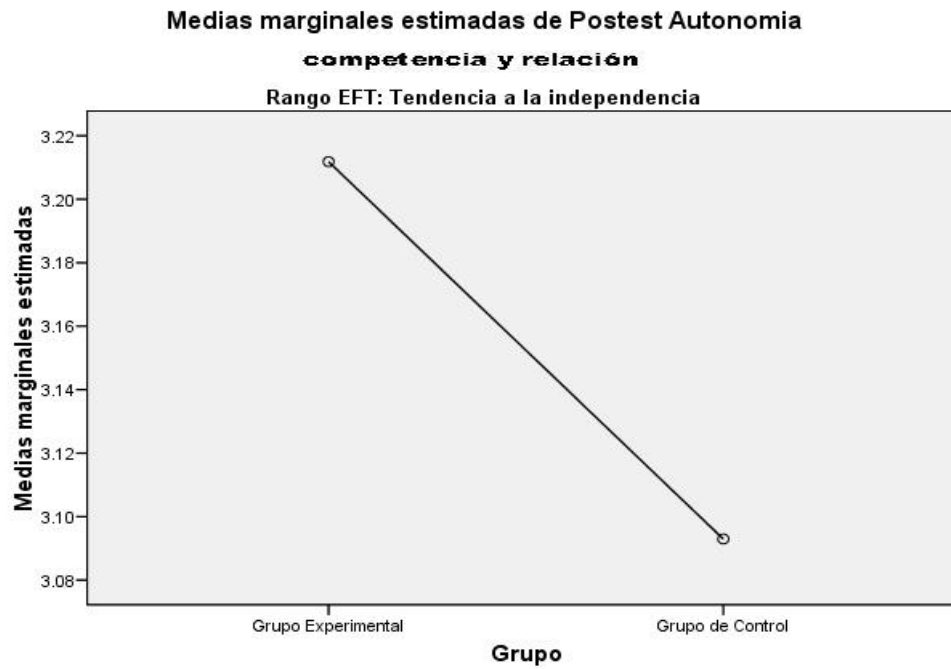


Figura 18. Posttest de autonomía. Tendencia a la independencia.

Discusión y conclusiones generales

Teniendo en cuenta las bases teóricas presentadas y la discusión de los resultados se puede concluir que la escritura es una actividad compleja y una de las herramientas más significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos en todas las áreas del conocimiento; por eso es pertinente promover estudios que permitan analizar el efecto de la motivación y el estilo cognitivo desde edades tempranas en los procesos de producción escrita.

Se suplió las necesidades de autonomía, competencia y relación en la tarea escritural en el grupo experimental, a través de la implementación de una secuencia didáctica compuesta de momentos denominados: tiempo para leer, tiempo para planear, tiempo para escribir, tiempo para revisar, tiempo para corregir, tiempo para compartir y tiempo para volver a escribir.

La implementación de la secuencia didáctica muestra que al finalizar el proceso, los niveles de motivación intrínseca presentaron cambios estadísticamente significativos que favorecen al grupo experimental, en el cual se favoreció la implementación de las necesidades de autonomía, competencia y relación.

La secuencia didáctica muestra un efecto estadísticamente significativo en la utilización de las expresiones estandarizadas. El grupo control aumenta el uso de estas expresiones, mientras que el grupo experimental disminuye el uso al finalizar la secuencia didáctica.

La secuencia didáctica llevó a las estudiantes del grupo experimental a producir textos con menor número de palabras y mayor nivel en la inclusión de cada una de las categorías expuestas en el índice de complejidad narrativa que se diseñó para este proyecto, aunque los resultados no son estadísticamente significativos.

Durante la implementación de la secuencia didáctica se percibe que las estudiantes del grupo control muestran mayor deseo o interés por compartir los textos con sus compañeras. Esto podría inferirse de la necesidad de relación que no se suplió en este grupo.

Las estudiantes que participaron en la muestra presentaron tendencia a la sensibilidad al medio, lo que podría justificar la similitud de los textos de acuerdo al índice de complejidad narrativa según la dimensión estilística de los sujetos.

Las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, en especial las ejecutadas en el momento, tiempo para la revisión y tiempo para compartir contribuyeron a disminuir los errores ortográficos en la producción de textos narrativos escritos por las estudiantes.

Las participantes que utilizaron letra cursiva presentaron menor número de errores ortográficos en los textos escritos, comparado con las que utilizaron letra script.

Se sugiere crear un momento específico para cada categoría del índice de complejidad narrativa.

La escritura es una actividad que lleva más de seis mil años realizada por el ser humano y cada día sigue posesionada como una de las variables que más aporta al crecimiento de la humanidad, pues incide en todas las áreas del conocimiento. Por eso los estudiantes requieren espacios para ser escuchados, su pensamiento y sus palabras tienen un valor extraordinario que puede ser utilizado en los diferentes procesos académicos que se adelantan en las aulas de clase. La escritura es una actividad llena de significado que es transversalizada con la singularidad e historia de vida, que cada sujeto ha construido a lo largo de la vida. Se convierte como en una huella digital, en un estilo propio y como dice Ferreiro (2000) entre el pasado imperfecto y el futuro simple está el germen de un presente continuo que puede gestar un futuro complejo, en el cual la escritura puede aportar un papel importante.

Recomendaciones

Finalmente, en aras de continuar explorando sobre el tema en futuras investigaciones, se realizan las siguientes recomendaciones.

Seguir estudiando el efecto de la secuencia didáctica que suple las necesidades de competencia, autonomía y relación, en los procesos escriturales que se adelantan en cada una de las etapas de formación académica de los sujetos.

Implementar la secuencia didáctica para producir textos narrativos en periodos de tiempo más largos y priorizar el desarrollo de dos o tres categorías expuestas en el índice de complejidad narrativa.

Facilitar y promover procesos escriturales de textos narrativos en las aulas de clase desde edades tempranas, que tengan en cuenta cada uno de los momentos que propone la secuencia didáctica.

Al finalizar la producción escrita de un texto, dar a conocer a cada estudiante las fortalezas y aspectos por mejorar en la tarea escritural de los textos narrativos, según el índice de complejidad narrativo.

Realizar esta clase de estudios con muestras que incluya hombres y mujeres que presenten mayores niveles de diferenciación estilística, que permita explorar semejanzas y diferencias en los textos, según la dimensión de independencia o sensibilidad al medio.

Promover estrategias y programas en las instituciones que promuevan la lectura y la escritura en las prácticas diarias de aula.

Para las categorías del índice de complejidad narrativa que no fueron estadísticamente significativos como el personaje principal, los personajes secundarios, el lugar, el tiempo, el

suceso inicial, la respuesta interna, el plan, la ejecución, la reacción y la consecuencia se sugiere diseñar un momento específico para cada uno.

Diseñar y validar otros instrumentos que permitan identificar el efecto de la motivación intrínseca y la dimensión estilística en la producción escrita de textos narrativos adelantados por estudiantes que cursan las primeras etapas formación académica.

Referencias

- Alonso, C. Gallego, Honey P. (1997). Los estilos de aprendizaje. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Álvarez, T. (2004). Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lectura y escritura en la educación primaria. Leer y escribir desde la educación infantil y primaria, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Aragón, E. (2009). La enseñanza de estrategias meta cognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Pensamiento Psicológico, vol. 5, núm. 12, enero-junio, 2009, pp. 125-138 Pontificia Universidad Javeriana.
- Bandura, A. Barbaranelli, C., Caprara, G. (2001). Self – efficacy beliefs as shapers of children’s aspirations and career trajectories. Child Development. (Estados Unidos) núm 72, pp. 187-206.
- Bialystok , E. (1992). Attentional control in children’s metalinguistic performance and measures of field independence. Development psychology, 4 pp. 654-664.
- Bruner, J (1988) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Camargo A y Hederich, (2010). La relación lenguaje y conocimiento y su aplicación al aprendizaje escolar.
- Cassany, D. (1997). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona Paidós.
- Castelló, M (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. Signos, Vol. 35, núm. 52, pp145-163.

- Correa, M., Mosquera, S., Ochoa, S., y Aragón L. (2007). La transformación de textos narrativos escritos por niños de 3° a 5° grado. Informe final de investigación. Universidad del Valle. Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.
- Davis. G. (1989). Estrategias para la creatividad. Prefacio. México. Paidós
- De Caso, A y García J. 2006. Revista Latinoamericana de psicología 2006, volumen 38, N3, 477-492.
- De Zubiría, J (2015). La calidad de la educación. Educación bajo la lupa.
- Deci, E, Koestner, R., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior.
- Deci, E, Koestner, R., y Ryan, R. (1999). A meta - analytic review of experiments exiting the effects of extrinsic rewards on intrinsic.
- Deci, E, y Ryan, R. (2000). El “qué” y “por qué” de actividades meta: su mensaje las necesidades humanas y la libre determinación de la conducta psicológica.
- Deci, E, y Ryan. (1985). La motivación intrínseca y la autodeterminación en el comportamiento humano. Nueva York.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Díaz, C. (2012) ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?
- Eccles, J. Wigfield, A., & Shiefele, U. (1998). Motivation en Eisenbert. Handbook Of child Psychology, Vol 3, 5th ed.
- Eisntein, (2000). Cómo estudiar en la U.N.E.D y redactar trabajos universitarios.
- Ferreiro, E. (1983). Proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. Lectura y vida., núm. 2., pp.11-18.

- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las sesiones plenarias del 26 congreso de la unión internacional de editores. CINVESTAV. – México.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.
- Foote, L, Smith J y Ellis F, (2004). The impact of teacher's beliefs on the literacy experiences with young children. *Early years*, vol, 24. N, 2. 135-147.
- Fuller, E. (1998). The relationship of field dependent/independent cognitive style to Spanish language achievement and proficiency: a preliminary report. *The modern language Journal*, 72, pp. 21-30.
- González, M y Delgado, M (2009). Rendimiento académico y enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, Vol. 32, n. 3, 26-276.
- González, M. y Díaz, C. (2004) Conocimiento sobre lenguaje escrito de los niños: Un instrumento para su observación en Kinder y primero básico. *Boletín de investigación educacional*. Vol: 19, 107-117.
- Gottfried, A (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school student. *Journal of educational Psychology*, 71, 355-362.
- Harter, S. (1998). "Developmental perspectives on the self-system", en Eisenberg, *Handbook of child psychology*, vol. 3, Social, emotional, and personality development, Nueva York: Wiley, pp. 553–618.
- Hederich, C y Camargo A. (1999). Estilos cognitivos en Colombia.
- Hederich, C, (2007). Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia independencia de campo. *Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis doctoral de la Universidad

- autónoma de Barcelona. Colección tesis doctorales, 4. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Hederich, C. Camargo, A. y Gravini, M. (2011). El estilo y la enseñanza: Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2001). Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, -IDEP.
- Herter, S. (1981). A new self- report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components *Development psychology* (EE.UU) núm. 17, pp. 300-312.
- Jackson, P (1990). *La vida en las aulas*. Segunda Edición, by teachers Collage, Culumbia University, Nueva York.
- Jiménez, M y Macotela, S. (2008) Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Rmie*, abril-junio 2008, vol. 13, núm. 37, pp. 599-623
- Kaufman, A. Gallo, A. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?
- Klassen, R. (2002a). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
- Lepper, M & Hodell, M (1989). *Intrinsic motivation in the classroom*. Research on motivation I education (Vol. 3) San Diego: Academic press.
- López, A y Guevara, Y (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: Una comunicación lingüística, social y contextual. *Pensamiento Educativo*, n. 39, 59-68.
- Lozano, R. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Un panorama a la estilística educativa.

- Macotela, S y Soria, L (1999). Efectos del modelamiento y la retroalimentación sobre la comprensión de textos en niños de primaria.
- Marulanda, C. Efectos de un programa en el aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo de la escritura y la asertividad en niños de diferente estilo cognitivo. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Maturana, H. 1997. La objetividad un argumento para obligar.
- Memorias del tercer congreso Iberoamericano de estilos de aprendizaje. Cartagena 2015.
- Midgley, C.; Anderman, E. M. y Hicks, L. (1995). "Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach", *Journal of Early Adolescence* (Estados Unidos), núm.15, pp. 90-113.
- Miller, P. (2002). *Theories of development psychology*. New York: Work Publishers.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, núm. 89., pp. 65-80.
- Moreno, J. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 305-312.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Ochoa, S Aragón, L. Correa, M. Mosquera. (2008). Funcionamiento metacognitivo en niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*. 11(2), pp. 77-88.

- Ochoa, S., y Aragón, L. (2008). Funcionamiento metacognitivo en niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de psicología*.
- Pelletier, L. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pérez- Abril. M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá instituto colombiano para la evaluación de la educación, ICFES. Ministerio de Educación Nacional, MEN.
- Pintrich, (2004) a conceptual framework for assessing motivation and self – regulated learning in college students.
- Pintrich, P. & Groot, E. (1990). “Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance”, *Journal of educational Psychology*.
- Pinzón, J. (2010). Efecto de una estrategia de aprendizaje basada en el estilo cognitivo del estudiante sobre el logro de aprendizaje en diferentes modalidades educativas. Documento de trabajo. (Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiroga, L (2010). Estilos de aprendizaje y motivación. *Revista actualidades pedagógicas*.
- Raffini. J P. (1998). 100 maneras de incrementar la motivación en clase.
- Ramirez, M & Castañeda. A. (1974) *Cultural Democracy, bio cognitive development and education*. New York Academic.
- Reina, C. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza- aprendizaje de la escritura en educación básica. *Ágora*, n, 17, pp.45-83.
- Revista Psicología Online. <http://www.psicologia-online.com/pir/la-motivacion-intrinseca.html>

- Revista psicológica. <http://www.psicologia-online.com/pir/la-motivacion-intrinseca.html>. Clínica Psicológica V. Mars - Sueca (Valencia, España).
- Rincón C., (2013). Los estilos cognitivos: una aproximación al estudio de las diferencias individuales en la composición escrita. *Revista Colombiana de educación*, N 64. Bogotá Colombia.
- Rincón y Hederich. (2012). *Escritura inicial y estilo*.
- Rincón, L (2008). “Relaciones entre aprendizaje de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo” Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Rojas, C. Yenifer y Sánchez S, (2011). *Desarrollo de la motivación intrínseca para el mejoramiento de la competencia comunicativa (lectoescritura) en el cuento como texto*. Tesis de pregrado. Universidad Libre Bogotá.
- Ryan, R, y Deci, E. (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55; 68-78.
- Ryan, R. & Deci E. (2000) “Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions”. *Contemporary Educational psychology*.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Saracho, O. (2003). Matching teacher’s and students’. *Cognitive Styles*. *Early Child Development and care*.
- Sexton, M., Harris, K, & Graham. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process; effects on essay writing and attributions.
- Silberman, Ch. (1971) *Crisis in the classroom*, New York.
- Stein; N.L & Glenn (1979.) *An analysis Of Story comprehension in elementary school children*.

Teberosky, A (1993). Leer para enseñar a escribir. Cuadernos de pedagogía, 216, 22-24

Valle, A. y Gómez. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo.

Velásquez, M. (1999). Niños que leen letras, niños que leen textos. Lingüística en el aula, n. 3, 59-70.

Wiggfield, A., Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. Development review., núm. 12, pp. 265-310.

Zapata, P (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza.

Apéndice 1. Índice de complejidad narrativa.

Índice de complejidad narrativa para analizar los textos producidos por las estudiantes del grado 5°.			Código	
			Grado	
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Personajes Referencia a un sujeto en la narración. Personajes primarios.	No incluye personajes principales.	Incluye personajes principales sin etiqueta.	Incluye un personaje principal con etiqueta específica.	Incluye dos o más personajes principales con etiqueta específica.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Personajes secundarios.	No incluye personajes secundarios.	Menciona personajes secundarios sin etiqueta.	Menciona un personaje secundario con etiqueta específica.	Menciona dos o más personajes secundarios con etiqueta específica.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Localización Alusión a un lugar y al tiempo cronológico o atmosférico de la historia.	No menciona ningún lugar.	Hace referencia de un lugar.	Hace referencia de dos lugares diferentes.	Hace referencia de tres o más lugares diferentes.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
	No hace mención del tiempo.	Hace mención de una clase de tiempo.	Hace mención de dos clases de tiempo.	Hace mención de tres o más clases tiempo.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Suceso inicial Referencia a un evento o problema que provoca una respuesta del personaje de la narración.	No se menciona.	Incluye uno, pero no existe una respuesta.	Incluye un evento o problema que promueve una respuesta del personaje.	Incluye dos o más eventos o problemas distintos que promueve respuestas del personaje.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Respuesta interna Información sobre el estado psicológico de los personajes incluyendo emociones, deseos sentimientos o pensamientos.	No se da cuenta de los estados psicológicos del personaje.	Se menciona una vez el estado psicológico del personaje relacionado con un evento o problema.	Se menciona dos veces el estado psicológico del personaje relacionado a un evento o problema.	Se relaciona tres veces o más el estado psicológico del personaje relacionado a un evento o problema.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Plan Expone la elaboración de un plan estratégico de actuación, motivado por una reacción psicológica frente a una situación inicial. Describe la intención de actuar que tiene el protagonista.	No se menciona ninguna afirmación sobre el plan del personaje para resolver el conflicto o problema.	Menciona una acción sobre cómo el personaje va a resolver el conflicto o problema.	Menciona dos acciones sobre cómo el personaje principal va a actuar o resolver el evento o problema.	Menciona tres o más acciones sobre cómo los personajes pueden resolver el conflicto o problema.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Ejecución Describe la actuación concreta del protagonista de unas acciones intencionadas y desarrolladas para alcanzar el objetivo propuesto.	No hay acciones realizadas por los personajes.	Las acciones ejecutadas no están relacionadas directamente con los personajes.	Una acción o intento está realizado directamente por los personajes.	Dos o más acciones están realizados por los personajes.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Consecuencias Referencia a una consecuencia que resuelve el problema, relacionado con el y expresado como una afirmación explícita.	No hay consecuencias de las acciones realizadas por los personajes.	Menciona una consecuencia de las acciones realizadas por los personajes.	Menciona dos consecuencias de las afirmaciones realizadas por los personajes.	Menciona tres o más consecuencias de las afirmaciones realizadas por los personajes.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Reacción Respuestas de tipo afectivo, cognitivo o comportamental sobre el éxito o fracaso de la acción del protagonista ante situaciones conflictivas, con el objetivo de conseguir la meta propuesta.	No hay respuestas sobre el éxito o fracaso de las acciones del protagonista.	Existe una respuesta sobre el éxito o fracaso de las acciones del protagonista.	Existen dos respuestas sobre el éxito o fracaso de las acciones del protagonista.	Existen tres respuestas o más sobre el éxito o fracaso de las acciones del protagonista.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Marcadores Mención de expresiones estandarizadas para marcar el inicio o el fin de la narración.	No hay marcadores temporales.	Hace uso de un marcador temporal.	Hace uso de dos marcadores temporales.	Hace uso de tres o más marcadores temporales.
	0 puntos	1 puntos	2 puntos	3 puntos
Número de palabras que presentan errores de ortografía.				
Total de palabras escritas en el texto.				

Figura 19. Índice de complejidad narrativo

Apéndice 2. Test de figuras enmascaradas.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PRUEBA DE FIGURAS ENMASCARADAS

Colegio: _____

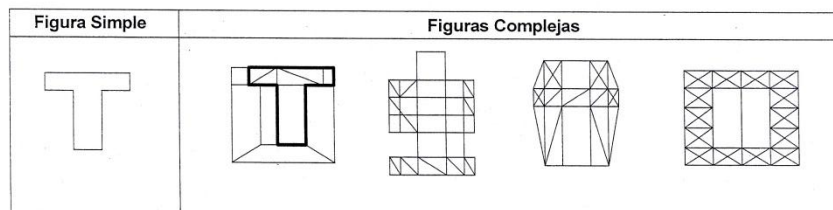
Grado: _____

Nombre: _____

Edad: _____ años Sexo: M F

Instrucciones

Esta prueba consiste en encontrar y trazar, lo más rápidamente posible, figuras simples en figuras complejas. Observe el siguiente ejemplo:



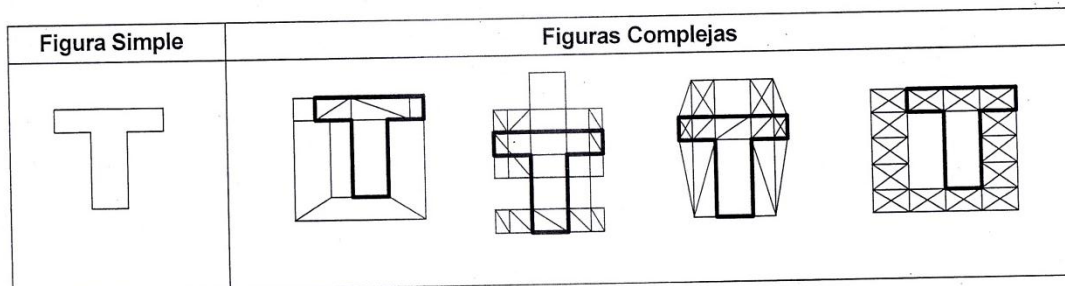
Note que la figura simple ya está trazada dentro de la figura compleja. Esta figura simple es exactamente igual y está en la misma dirección que cuando aparece sola.

Ahora encuentre y trace con rapidez la figura simple dentro de las otras figuras complejas. ¡OJO! MARQUE TODAS LAS CARAS DE LA FIGURA. NO LA RELLENE, SÓLO TRACE SU CONTORNO.

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

GRUPO DE ESTILOS COGNITIVOS – UPN-CIUP

Esta es la solución con la figura simple trazada en todas las figuras complejas:



En las páginas siguientes aparecerán problemas parecidos al anterior. En cada página usted encontrará una figura simple a la izquierda y una serie de diez (10) figuras complejas a la derecha. EN CADA UNA DE LAS FIGURAS COMPLEJAS USTED DEBE ENCONTRAR Y TRAZAR LA FIGURA SIMPLE DE LA IZQUIERDA.

Recuerde lo siguiente:

1. Puede haber más de una respuesta correcta. Trace solamente UNA forma simple sobre cada figura compleja.
2. La figura simple SIEMPRE está presente en la compleja; es del mismo tamaño, tiene las mismas proporciones y sus caras están en la misma dirección.
3. Trate de hacer cada ejercicio siguiendo el orden de las figuras complejas.
4. Recuerde que debe trazar TODAS las líneas de la figura simple. NO LA RELLENE.
5. Trabaje lo más rápidamente posible, tiene un tiempo limitado para cada ejercicio.

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

Apéndice 3. Texto escrito por una estudiante del grupo experimental.

Nombre: Valery Juliana Lastra Gómez Fecha: 7 04 10
 Profesor: Roque Julio Barbosa Peña Materia: Español
 Institución: Santa María Curso: 503 Nota:

→ No hay marcador de entrada
EL MISTERIO DE LA BRUJA
 Personaje principal Alusión al tiempo
 Lisa despertó en una mañana fresca y clara de repente un fuerte ruido había aparecido era el despertador indicándole que era hora de levantarse para ir con sus amigas a un viaje en el zoológico. Lugar

Lisa con felicidad salió corriendo a vestirse lo más rápido que pudiera. Respuesta interna Alusión a un lugar
 En la ciudad se escuchaba todo tipo de ruido especialmente el ruido de las personas al hablar pero eso no la detendría pues estaba contenta de tener su primer viaje con sus amigas al zoológico. En unos minutos más tarde llegó y se reunió con sus 3 amigas Marcela, María y en P.S. Personajes secundarios
 especial Gabriela. En el zoológico a cada una les gustaba un animal diferente a Marcela las zebras, a María los monos, a Gabriela las girafas y a Lisa los leones. Todas se decidieron separar para ver a sus animales favoritos. Un fuerte viento había aparecido que hizo que los animales empezaran a hablar. todas se reunieron con Lisa y decidieron salir del zoológico. Fueron a la biblioteca pero todos los libros empezaron a hablar y volar. Ya todas agotadas decidieron irse a su hogar. Gabriela encontró un libro en el que decía:

→ Alusión al tiempo
 - Cada 100 años los animales empiezan a hablar y los libros a volar y hablar. La bruja Luna ha lanzado un mal para hacer que la ciudad contenera eso. La cura es encontrar una flor mágica en lo profundo del bosque. Alusión a un lugar Plan

Sexo inactiva

Gabriela al día siguiente fue a contarle a sus
 amigas sobre la información todas al saber lo que ^{Alusión al tiempo} ^{Ejecución}
 Gabriela les había contado decidieron salir a buscar
 la flor mágica pues tenían que encontrar una ^{Ejecución}
 solución. todas se habían preparado. Empezó el ^{Respuesta interna}
 viaje y todas estaban nerviosas caminaron por 2
 días por suerte Marcela había empacado comida
 fresca. Ya de estar tanto tiempo en el bosque
 María encontró la flor mágica todas ayudaron ^{Ejecución}
 a sacar la planta sin dañar sus hojas y pétalos
 Lo único que les faltaba era encontrar la
 bruja para entregarle la flor tanto tiempo de
 buscarla se informaron que la bruja era la
 flor mágica. ⇒ No hay marcador de salida
 Total de palabras 328

errores 18

Apéndice 4. Texto escrito por una integrando del grupo control.

Nombre Paula Gómez	Fecha 7 día 04 mes 16 año
Profesor Roque Julio Barbosa Peña	Materia Español
Institución Santa María	Curso 501 Nota

La ciudad de los Colores

Había una vez en la ciudad de los Colores una familia que tenía dos hijas llamadas Juana y Sofía cada una tenía un cuarto, pero a Juana no le gustaba el sonido de la música pero a Sofía sí. *personajes principales.*

Entonces un día se pelearon Juana y Sofía por el sonido de la música entonces la mamá las mandó que se fueran para el cuarto entonces Juana tenía la ilusión de que se perdonaran con Sofía. *Suceso inicial.*

Pasaron días y al fin se perdonaron Juana le dijo que aceptaría el sonido de la música a Sofía. *ejecución*

Pasaron más de 10 años y Sofía se fue para la universidad sus padres y Juana le hicieron una fiesta de despedida. *Alusión al tiempo*

Un día a la ~~tarde~~ atardecer Sofía vio un arco iris muy bonito entonces llamó a Juana que había visto un arco iris muy bonito. *Alusión al tiempo*

Pasaron 5 años, y Sofía regresó a la casa a Sofía pensó llevarle un helado de varios sabores a Juana.

Pero cuando Sofía llegó a la casa estaba llorando Juana entonces Sofía le dijo a Juana entonces Sofía le dijo a Juana que te pasa porque estas llorando le respondió Juana porque nuestros padres murieron en un accidente como fue dijo Sofía íbamos para la ciudad de Bogotá. *Alusión a un lugar*
Errores de ortografía
Suceso inicial.

^{Alusión al tiempo}
 Pasaron un año y seis meses de la muerte de sus padres Sofía
 ya tenía dos hijas llamadas Laura y Xiomara y Juana tenía
 un hijo llamado ~~de~~ Esteban con los que daban mucho amor y
^{Personajes secundarios}
 cariño vivían en la misma casa Juana y Sofía.

Un día las hijas de Sofía vieron las nubes que corrían muy des-
 pacio y se pusieron muy felices y corrieron avisarle a su mamá.
^{Respuesta interna}
^{Ejecución}

Un día Juana y Sofía y sus hijas se fueron un día de campamen-
 to, entonces Esteban se encontró dos lápices y le contó a Juana
 y Juana le dijo a Esteban que los dejará en el sitio y Esteban
 los dejó en el sitio que encontró los lápices regresaron a casa
 y vivieron felices. ^{Reacción?}
⁴ Marcador de salida

Total errores 5 =
 Total de palabras 331

Apéndice 5. Formato de motivación intrínseca.

QUE LES GUSTA A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL SALÓN DE CLASES

Nombre..... Edad..... Grado..... Teléfono.....

Preguntas de ejemplo:

MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	A algunos niños les gustan mucho las matemáticas.	Otros niños prefieren la materia de español.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	A algunos niños les gusta trabajar en equipos.	Otros niños prefieren trabajar individualmente.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI

1. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante.	Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse mucho.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
2. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Cuando algunos niños no entienden algo, quieren que el maestro se los explique.	Otros niños prefieren tratar de entenderlo por sí mismos.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
3. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Algunos niños les gusta trabajar con problemas, para aprender a resolverlos.	Otros niños trabajan con problemas, para sacar buenas calificaciones.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
4. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Algunos niños creen que siempre es mejor que el maestro les diga cómo hacer su trabajo.	Otros niños creen que pueden hacer bien su trabajo, sin que el maestro les diga cómo hacerlo.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
5. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Algunos niños saben que se han equivocado, antes de que el maestro se los diga.	Otros niños necesitan que el maestro les diga cuando se han equivocado.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI