



## TRANSFORMACIONES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES: SECUENCIA DIDÁCTICA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

## TRANSFORMATIONS IN WRITTEN PRODUCTION AND EMOTION RECOGNITION: DIDACTIC SEQUENCE IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

## TRANSFORMAÇÕES NA PRODUÇÃO ESCRITA E NO RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

### Resumen

El lenguaje y su desarrollo adquieren una importancia trascendental en la formación del individuo y su interacción con la sociedad, el estudio se enfocó en comprender las transformaciones en la producción escrita y el reconocimiento de emociones en estudiantes de primaria mediante una secuencia didáctica. Metodológicamente se utilizó un enfoque cualitativo y un método narrativo, se aplicaron dos instrumentos de recolección de información: una rejilla de valoración de producciones escritas de los estudiantes; así como una entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron que la secuencia didáctica tiene potencial para desarrollar habilidades lingüísticas.

**Ing. Sandra Serna Arango, Mg.**

[sandydlop@yahoo.es](mailto:sandydlop@yahoo.es)

[sandra.serna@utp.edu.co](mailto:sandra.serna@utp.edu.co)

Universidad Tecnológica de  
Pereira.

Orcid: [0009-0003-0767-5959](https://orcid.org/0009-0003-0767-5959)

**Palabras clave:** emociones, experiencias, producción textual, secuencia didáctica, texto narrativo

**REVISTA TSE'DE**

Instituto Superior Tecnológico

Tsa'chila

ISSN: 2600-5557



## Abstract

Language and its development acquire a transcendental importance in the formation of the individual and his interaction with society. The study focused on understanding the transformations in the written production and the recognition of emotions in primary school students through a didactic sequence. Methodologically, a qualitative approach and a narrative method were used, two data collection instruments were applied: an evaluation grid of students' written productions; as well as a semi-structured interview. The results showed that the didactic sequence has the potential to develop linguistic skills.

### **Periodicidad Semestral**

Vol. 7, núm. 2

[revistatsede@tsachila.edu.ec](mailto:revistatsede@tsachila.edu.ec)

**Recepción:** 01-05-2024

**Aprobación:** 07-10-2024

**Publicación:** 25-12-2024

### **URL:**

<http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/issue/archive>

Revista Tse'de, Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.



**Keywords:** emotions experiences, textual production, didactic sequence, narrative text

## Resumo

A linguagem e o seu desenvolvimento adquirem uma importância transcendental na formação do indivíduo e na sua interação com a sociedade, o estudo centrou-se na compreensão das transformações na produção escrita e no reconhecimento das emoções em alunos do ensino fundamental por meio de uma sequência didática. Metodologicamente, foi utilizada uma abordagem qualitativa e um método narrativo, e foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados: uma grade de avaliação das produções escritas dos alunos, bem como uma entrevista. Os resultados mostraram que a sequência didática tem o potencial de desenvolver as habilidades linguísticas (ampliar os achados e resultados deste estudo, não de estudos anteriores).

**Palavras-chave:** emoções, experiências, produção textual, sequência didática, texto narrativo

## **Introducción**

El lenguaje ha sido considerado una de las características que hace al ser humano un animal racional, capaz de transformar el entorno natural, por lo que es un objeto de estudio de diversas disciplinas como la antropología, la psicología, la medicina, la semiótica, entre otras; debido a que el lenguaje le permite al individuo estructurar el pensamiento y representar de la realidad que percibe a través de los sentidos.

Al respecto, el ser humano, desde edades tempranas, manifiesta la capacidad innata de adquirir habilidades lingüísticas que se entrelazan con su desarrollo cognitivo y su interacción con el entorno; así lo afirman autores como Martínez Solís (2002), quien señala la importancia del lenguaje en la configuración de los individuos como “sujetos discursivos”, capaces de representar la realidad y participar en la sociedad.

Ahora bien, el lenguaje es un objeto de estudio amplio que incluye los signos y los símbolos, a su vez estas categorías se componen de otras subcategorías como, lengua, signos lingüísticos y no lingüísticos. Para el objetivo de este artículo la lengua es, en palabras de Saussure, un sistema de signos lingüísticos abstractos y culturales que se manifiestan por medio del habla y la escritura.

Esta última manifestación, la escritura, es un proceso interactivo que fomenta habilidades cognitivas y reflexivas. Su práctica en contextos auténticos de comunicación permite a los estudiantes desarrollar competencias ciudadanas y fortalecer el pensamiento crítico (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

En otras palabras, la escritura se configura como forma de comunicación que posibilita la expresión de pensamientos, sentimientos y creencias que requiere un proceso de

aprendizaje extenso con una guía establecida, por ende, es necesario hacer conscientes la estructura y normas de la lengua para el proceso de escritura.

En consecuencia, es común que se presenten dificultades en el proceso de aprendizaje de la escritura que se evidencian en los resultados en las pruebas Saber de Lenguaje del año 2017, las cuales fueron aplicadas para los grados 3, 5 y 9, mostrando que, a nivel nacional, en lo que respecta al grado 3°, el 34% de los estudiantes se ubicó en el nivel de desempeño mínimo y que además los estudiantes en insuficiente aumentaron considerablemente en relación a años anteriores. De este modo, sólo un 19% de estos se logró ubicar en el nivel avanzado.

Lo anterior muestra la necesidad de implementar estrategias efectivas para mejorar las habilidades escritas de los estudiantes en el ámbito educativo. A la vez que se abordan las dificultades de reconocimiento de las tipologías textuales y los contextos situacionales de la producción textual, no solo para mejorar su desempeño académico, sino también para fortalecer su capacidad de expresión y comunicación en la sociedad. En este sentido, se han realizado diversos estudios como en el artículo de Hincapié Rendón (2021), cuyo objetivo fue diseñar una propuesta didáctica que permitiera fortalecer la producción escrita de los estudiantes de quinto grado mediante la creación de cuentos basados en emociones básicas; la metodología utilizada se basó en un enfoque cualitativo con investigación-acción, donde se implementaron encuestas y pruebas diagnósticas para comprender las características de la población estudiantil, y se usó un blog como herramienta didáctica para fomentar la escritura creativa.

Los resultados mostraron que integrar las emociones como eje central de la escritura ayudó significativamente a mejorar la producción textual, promoviendo la reflexión

introspectiva y el reconocimiento de las emociones en los estudiantes. En comparación con la propuesta actual, ambos trabajos exploran el impacto de las emociones en el aprendizaje, pero mientras Hincapié se centra en la creación de cuentos como una forma más libre de expresión, la propuesta de investigación que nos ocupa utiliza una secuencia didáctica más estructurada para transformar la producción escrita.

Asimismo, el estudio titulado “La influencia de la memoria operativa y de la inteligencia emocional en la expresión de la emoción en español como segunda lengua”, realizado por Mavrou y Bustos (2019), se investigó cómo la capacidad de la memoria operativa y la inteligencia emocional influyen en la expresión emocional de estudiantes de español como segunda lengua. Para ello, se trabajó con 41 aprendientes de niveles A2 y B1, quienes realizaron tareas de expresión escrita sobre temas emocionales.

Este ejercicio arrojó una correlación positiva entre la calidad de la escritura y el uso de vocabulario emocional. En relación con la propuesta actual, ambos se interesan en el rol crucial de las emociones en la escritura, pero la investigación de Mavrou y Bustos (2009), se enfoca en la adquisición de una segunda lengua, mientras que la secuencia didáctica propuesta busca mejorar la producción escrita en estudiantes de primaria en su lengua materna.

Ahora bien, el trabajo de Benítez (2020), tuvo como propósito analizar los factores socio-afectivos que influyen en la producción escrita de estudiantes de séptimo grado. La metodología fue de campo, basada en grupos focales con docentes y en la revisión de la escritura de los estudiantes. Los resultados indicaron que los factores socio-afectivos, como las relaciones de empatía y pertenencia, motivan a los estudiantes a

asumir la escritura como un medio de expresión personal, más allá de una mera tarea escolar. Este estudio guarda una relación cercana con la propuesta de investigación en análisis, ya que ambos exploran el impacto de lo emocional en el desarrollo de la escritura. Sin embargo, se centra en factores sociales y afectivos, mientras que la propuesta actual articula una secuencia didáctica para transformar la producción escrita y el reconocimiento de emociones en los estudiantes.

Finalmente, el trabajo de Tarazona y Bonza (2018), se enfoca en el uso de las experiencias vividas por los estudiantes como base para desarrollar su competencia escritural; este estudio, desarrollado en el Colegio Técnico Municipal Simón Bolívar, identificó que la escritura se había convertido en una actividad enfocada en el resultado y no en el proceso. Para revertir esta situación, se aplicaron talleres que promovieron la escritura como una actividad significativa para los estudiantes, basada en sus vivencias y emociones.

Los resultados mostraron que la escritura se vuelve más significativa cuando los niños se ven reflejados en sus propios textos. Al compararlo con la propuesta actual, ambos estudios coinciden en la importancia de las emociones y la subjetividad en la escritura. No obstante, mientras que Tarazona y Bonza (2018), promueven un enfoque más libre y basado en experiencias personales, la propuesta en análisis plantea una intervención más estructurada a través de una secuencia didáctica.

En síntesis, los estudios reseñados comparten una preocupación central por el papel de las emociones en el desarrollo de la escritura, pero difieren en sus enfoques metodológicos y en los objetivos específicos que buscan alcanzar, en otras palabras,

el componente emocional en el proceso educativo y particularmente en los procesos enseñanza-aprendizaje direccionados a la producción escrita.

Por todo lo anterior, el propósito de la investigación titulada: Experiencias en confinamiento, relatos de vivencias y emociones escritas por los estudiantes de primero y tercer grado de las Instituciones Educativas Sagrado Corazón y Abraham Reyes de Bello, fuente del presente artículo, fue comprender de qué manera se transforma la producción escrita de registros de experiencias y el reconocimiento de las emociones, en los estudiantes de grado primero y tercero de las instituciones educativas Sagrado Corazón y Abraham Reyes, durante la implementación de una secuencia didáctica. La población se encontraba en niveles de formación y apropiación del código escrito diferente, por lo que en la fase de análisis de los resultados se tuvo en cuenta estas diferencias en el nivel de aprendizaje de las habilidades comunicativas. Para lograr el objetivo se creó un espacio pedagógico en el que se fomentaron las habilidades de expresión y reflexión, por medio de la escritura.

El alcance de este estudio va más allá de la mera reflexión sobre las problemáticas educativas, aspirando a formar escritores capaces de reconocer y expresar sus emociones y experiencias. Esto no solo es fundamental para el desarrollo individual de los estudiantes, sino también para su participación activa en la sociedad y su capacidad para comprender y transformar su entorno.

En este texto se presentarán los hallazgos y reflexiones en torno al tercer objetivo específico del estudio fuente, a saber, las transformaciones en la producción de registro de experiencias y el reconocimiento de emociones, en términos de avances y persistencias, se partió con la siguiente hipótesis: la implementación de una secuencia

didáctica puede transformar la producción escrita de registros de experiencias y el reconocimiento de las emociones.

Para finalizar, la implementación de la secuencia permitió concluir que los estudiantes presentan dificultades en la producción de textos narrativos tipo registro de experiencias, especialmente en el reconocimiento del contexto situacional y la superestructura narrativa, esto coincide con investigaciones previas que señalan la falta de claridad de los estudiantes en los momentos de una narración y el propósito del texto.

Por lo tanto, la secuencia didáctica se mostró como una intervención que posibilita el desarrollo de habilidades comunicativas, especialmente en la escritura, al exigir una planificación estructurada y centrada en situaciones comunicativas reales. A la vez que trabaja la función emotiva del lenguaje y el reconocimiento de emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, esta propuesta no solo beneficia a los estudiantes, sino que también brinda la oportunidad para que los docentes reflexionen sobre su práctica educativa y promuevan un aprendizaje significativo y reflexivo en el aula.

### **Metodología**

Para esta investigación se eligió el enfoque cualitativo, definido como un método que permite un acercamiento interpretativo y naturalista al objeto de estudio, pretendiendo darle sentido a los fenómenos que lo soportan y los significados que cada individuo le otorga en su contexto de acción. Desde esta perspectiva, Schettini y Cortazo (2016) afirman que este tipo de investigación busca comprender los fenómenos sociales,



interpretar las perspectivas, ideas u opiniones de los sujetos con los que se realiza la investigación.

La investigación utilizó un método narrativo ya que pretende comprender las vivencias subjetivas de los informantes, a partir de los hechos, experiencias, opiniones, valoraciones, conceptualizaciones de su propia existencia. Es esencialmente una descripción fenomenológica que exige de cuatro habilidades en el investigador: observar, escuchar, comparar y escribir. En este método se emplean documentos personales que poseen valor afectivo o simbólico para el sujeto: autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotos, videos y objetos personales obtenidos por el investigador a través de las entrevistas. Los documentos biográficos o narrativos son descripciones de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona o alguna parte sustancial de ella, en las propias palabras del protagonista. En dichos documentos no se deben atribuir al informante cosas que no haya dicho, ni interpretaciones que no son suyas. El tiempo juega un papel relevante ya que es a través de las historias de vida y acontecimientos personales que se da la comprensión del individuo.

Las unidades de análisis fueron las transformaciones en la producción escrita de registros de experiencias y el reconocimiento de emociones, dividiéndola en las subcategorías contexto situacional, superestructura, coherencia y cohesión y nombrar y diferenciar las emociones. Como se muestra en la Tabla 1, se seleccionaron seis estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Sagrado Corazón y seis estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Abraham Reyes.

**Tabla 1**

*Caracterización de la población*

<b>Estudiante</b>	<b>Nivel de Desempeño</b>	<b>Edad</b>	<b>Características Personales</b>
E1Ap	Alto	6 años	Vive con su mamá y abuela; hija única. Buen rendimiento académico, etapa alfabética de lectura y escritura. Buenas relaciones sociales.
E2Ap	Alto	8 años	Vive con madre y abuela; padres separados pero activos en su crianza. Buen rendimiento académico, etapa alfabética de escritura y silábica de lectura. Actitud positiva en clase.
E1Mp	Medio	7 años	Vive con padres y hermano menor; padre trabaja, madre acompaña tareas. Buen rendimiento académico, etapa alfabética de escritura y silábica de lectura. Responsable en sus deberes.
E2Mp	Medio	7 años	Vive con padres y hermano; buen acompañamiento familiar. Buen rendimiento, etapa alfabética de lectura y escritura. Responsable en sus tareas.
E1Bp	Bajo	6 años	Venezolana, vive con su madre, padre en Chile; realiza tareas sola, etapa silábica de lectura y escritura.
E2Bp	Bajo	6 años	Vive con madre, tío, abuelos y hermano; poco acompañamiento en tareas, etapa pre-silábica de lectura y escritura. Repitente de primer grado.
E1At	Alto	9 años	Vive con ambos padres profesionales. Buen léxico, habilidades de lectura, hace inferencias y construye escritos complejos.

*Nota:* Tomado de Serna, S. y Zapata, V. (2022). Los datos fueron obtenidos de un estudio realizado con estudiantes de Institución Educativa Sagrado Corazón.

Esta selección diversa de la población a analizar permitió observar otros factores contextuales, además del desempeño académico y la edad para evaluar la pertinencia de la intervención y el proceso de aprendizaje de la escritura.

Ahora bien, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos para la recolección de información, todos alineados con el enfoque cualitativo del estudio; en primer lugar, se implementó una entrevista semiestructurada, definida como una herramienta estratégica para acceder a las perspectivas de los sujetos, comprender sus percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones. Este instrumento permitió explorar las ideas preconcebidas de los estudiantes acerca de la escritura y el reconocimiento de emociones por medio de preguntas abiertas facilitaban que los

participantes expresaran sus opiniones libremente, lo que enriqueció la comprensión de sus experiencias.

En este sentido, la entrevista se aplicó en tres momentos clave del proyecto: antes de la implementación de la secuencia didáctica, durante una sesión intermedia y al finalizar la propuesta, lo que permitió registrar la evolución de los estudiantes en cuanto a su producción escrita y reconocimiento de emociones.

En segundo lugar, se utilizó una rejilla de valoración para evaluar cada producción escrita de los estudiantes, lo que posibilitó observar los avances y persistencias en los escritos iniciales y finales. La rejilla fue construida a partir de las categorías establecidas en el estudio, y se basó en criterios de logro, en proceso y no logrado. Dicho esto, se utilizó un método sistematizado para analizar detalladamente el progreso en la escritura de los estudiantes, tanto en su capacidad para narrar experiencias como en el uso del lenguaje emocional.

Ambos instrumentos fueron validados mediante una prueba piloto y evaluados por expertos en investigación educativa, lo que asegura su pertinencia y utilidad en el análisis de la transformación en la producción escrita y el reconocimiento de emociones.

### **Resultados y Discusión**

El proceso de análisis se realizó a partir de las categorías y subcategorías determinadas a priori, contrastando los hallazgos en los dos instrumentos utilizados: Rejilla para la valoración de las producciones escritas (R) y Entrevista semiestructurada (E). De esta manera, al iniciar la implementación de la Secuencia Didáctica (SD) y al finalizar la misma, se logró observar el progreso en los estudiantes.

Adicionalmente, se solicitó a los estudiantes de ambos grupos realizar una producción a partir de la consigna: *“Elabora un escrito en el que le cuentes a tus compañeros acerca de una experiencia que haya sido importante para ti, cuando no podías salir a ningún lado por la pandemia”*, mientras que la entrevista se llevó a cabo en estos mismos momentos y en una sesión intermedia de la SD.

Respecto al primer instrumento de análisis aplicado, las producciones escritas, Trindade y Torillo (2016, p. 19) la definen como una herramienta estratégica para la investigación cualitativa de enfoque social, que tiene como finalidad acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sentimientos; y conocer sus acciones y motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones les dan a sus propias experiencias.

Asimismo, se utilizó la entrevista semiestructurada en la que el investigador previamente prepara un guion temático sobre lo que quiere hablar con el informante. Se formulan preguntas abiertas, por lo que el entrevistado puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando emergen temas que es preciso explorar.

En este caso, se construyó una entrevista que constaba de cinco (5) preguntas acerca de la escritura y el reconocimiento de las emociones, así como de los elementos que consideraban importantes al momento de escribir sobre esas experiencias personales. De esta manera, la entrevista elaborada se aplicó a cada estudiante de la unidad de trabajo en tres momentos: antes de la implementación de la Secuencia Didáctica, es decir, cuando realizaron su primer escrito; durante el desarrollo de la SD (en la sesión

seis); y al finalizar la implementación de la propuesta, momento en el que los estudiantes realizaron el último escrito.

Conjuntamente, se empleó una rejilla para valorar las producciones escritas, en la que se observaron y registraron los avances y persistencias en cada producción realizada por los estudiantes de primer y tercer grado. Para su construcción, se consideraron cada una de las categorías y subcategorías planteadas, las preguntas orientadoras y los criterios para valorar las producciones: “lo logra”, “no lo logra” y “en proceso”. Lo anterior se aplicó a los escritos iniciales (antes de la implementación de la SD) y finales (al culminar la SD). Es importante aclarar que ambos instrumentos se validaron mediante prueba piloto y juicio de docentes expertos en los procesos investigativos.

En la categoría producción escrita de registros de experiencias, los instrumentos R y E evidenciaron que, antes de llevar a cabo la SD, los estudiantes presentaron dificultades al producir un texto narrativo tipo registro de experiencias, porque tenían desconocimiento de los “elementos del contexto situacional, la superestructura y los elementos de cohesión y coherencia que hacen parte de un todo” (Jolibert y Sraïki, 2009).

Por un lado, en la subcategoría contexto situacional, algunos de los estudiantes lograron posicionarse desde el enunciador propio de este tipo de textos, al escribir desde la primera persona, haciendo uso de la palabra “YO” como un elemento esencial (Jolibert, 1998).

Por otro lado, la subcategoría con menor fortaleza corresponde a la superestructura, ya que los estudiantes se limitaron a describir una serie de actividades realizadas durante la época de confinamiento, más que a relatar una vivencia. Por lo tanto, no se

logró observar en los escritos un estado inicial, de transformación y final de lo que se estaba narrando, desconociendo la silueta interna que forma un todo, necesaria para brindar un orden global a lo que se escribe.

En este caso, correspondía a tres estados: estado inicial, en el que se contextualiza al lector sobre el hecho a narrar; desarrollo, en el que se narran las acciones que transforman o alteran los hechos iniciales de la historia y se describen las experiencias y emociones del protagonista; y estado final, en el que se culmina el relato y se presenta la historia del protagonista, estableciendo relación con su estado inicial (Pérez Grajales, 2006).

Los resultados de este primer momento coinciden con los de la investigación de Correa y Castañeda (2018), en la que se encontró que los estudiantes desconocían los momentos de una narración, además de no tener claro para quién iba dirigido el texto ni el propósito del mismo, situación que evidencia un desconocimiento por parte de los estudiantes acerca de los procesos, como los que plantea Camps (2003), quien afirma que la escritura se debe concebir dentro de un diseño didáctico en el que se planifica tanto la finalidad de lo que se escribe como de lo que se aprende,

En este orden de ideas, se hace consciente a cada individuo de lo que va a escribir para comunicar; asuntos que usualmente no se tienen en cuenta en las prácticas tradicionales desde las cuales se asume la escritura como un producto y no como un proceso, situación que se evidenció en las producciones iniciales de los estudiantes después de escuchar la consigna.

Lo anterior coincide con las conclusiones de Estrada y Martínez (2016) sobre la poca formación de los estudiantes en los procesos de metacognición al momento de

producir un texto, dejando de lado la planeación, reescritura y revisión de los textos elaborados. Respecto a la categoría reconocimiento de emociones, se encontró en este primer momento que los estudiantes nombraron en sus escritos muy pocas emociones, predominando la tristeza en casi todos los textos.

Esto sugiere la falta de conciencia de otras emociones y probablemente, las dificultades para expresarlas, teniendo en cuenta que en la escuela usualmente no se promueven espacios ni experiencias orientadas al aprendizaje emocional. Esto llevó a Cárdenas et al. (2019), a concluir en su investigación acerca de la necesidad de incluir este aspecto en el proceso de formación de los estudiantes, sugiriendo que la construcción de diferentes textos narrativos se constituye en una posibilidad de enseñar la expresión de las emociones de manera escrita.

En relación con los resultados encontrados en la entrevista aplicada en el segundo momento, se evidenció que la subcategoría que tuvo más progresos fue el contexto situacional, ya que al indagar sobre el uso de la escritura, los estudiantes de ambos grupos destacan la importancia de escribir sobre lo que les sucede, sienten o viven cotidianamente, una de las funciones del lenguaje escrito: la expresión de emociones y la representación de la realidad, al posibilitar escribir sobre los acontecimientos que rodean la existencia del ser humano (MEN, 1998).

En este sentido, Estrada y Martínez (2016) destacan como un elemento esencial que los estudiantes escriban sobre sucesos reales, para que trascienda la concepción de la escritura desde el uso escolar y la comprendan desde el uso social.

Las otras subcategorías, como cohesión y coherencia, además de la superestructura, no mostraron avances en este segundo momento, pues en las respuestas de los

estudiantes no se encontraron referencias a los elementos de la superestructura ni a la necesidad de organizar y jerarquizar las ideas, dando una mayor relevancia al orden de las palabras y la ortografía. Asimismo, en el reconocimiento de las emociones, se centraron de nuevo en la tristeza, si bien algunos estudiantes hacen referencia también al miedo.

Al finalizar la implementación de la secuencia didáctica, se aplicaron de nuevo ambos instrumentos, encontrando que los estudiantes del Grupo uno (G1) lograron avances, principalmente en la subcategoría contexto situacional, ya que la mayoría de ellos pudieron identificarse como autores y protagonistas de sus propios textos. Asimismo, los estudiantes tenían claro el propósito de sus escritos e incorporaron experiencias personales significativas vividas durante la pandemia.

Mientras que el Grupo dos (G2) demostró mayores avances en la subcategoría superestructura, la cual implicaba lograr una organización general de los textos escritos. Asimismo, se evidenció que los estudiantes lograron relatar un acontecimiento que marcó sus vidas durante el confinamiento, organizando el relato en una estructura más definida, aunque elemental, con mayores fortalezas en el inicio que en los otros componentes de la narración: desarrollo y final.

En ambos grupos se evidenciaron avances en el reconocimiento de las emociones, ya que al inicio de la propuesta se enfocaron en una de las emociones básicas, la tristeza; sin embargo, a medida que se fue desarrollando la secuencia didáctica, se observó que los estudiantes fueron incluyendo otras emociones, como el asombro y la alegría. En este orden de ideas, se hace necesario comprender la producción escrita como una experiencia única de apropiación, que brinda un aliciente, un tónico ante las



experiencias de la vida cotidiana; desde esta perspectiva, se entiende que la expresión escrita se convierte en una herramienta valiosa de reflexión, ya que potencia el desarrollo del pensamiento y le da sentido a la vida de las personas.

En cuanto a la cohesión textual, se analizó observando el uso de conectores, la articulación de ideas y la fluidez en la construcción de los textos narrativos producidos por los estudiantes. De acuerdo con los hallazgos, aunque los estudiantes lograron avances en la coherencia de sus producciones, la cohesión siguió siendo un aspecto problemático, lo cual coincide con estudios previos sobre dificultades en la producción escrita en educación básica.

Cohesión y coherencia son dos aspectos interrelacionados que influyen directamente en la calidad de los textos, por ejemplo, en la investigación de Aramburu y Valencia (2016) se encontró que uno de los principales obstáculos para los estudiantes es precisamente el uso limitado de conectores que permitan enlazar adecuadamente las ideas. Esto se refleja también en los resultados obtenidos en la presente investigación, donde se observó un abuso de la conjunción "y" como único recurso de unión entre oraciones, similar a lo reportado por Estrada y Martínez (2016), quienes destacaron que muchos estudiantes se enfrentan a una enseñanza gramatical centrada en la corrección normativa, pero que no ofrece suficientes estrategias para la articulación de ideas en textos escritos.

En estudios como el de Correa y Castañeda (2018), se la necesidad de fortalecer el uso de los mecanismos de cohesión a través de estrategias que impliquen una mayor diversidad en el empleo de conectores, pronombres y referencias que ayuden a tejer el discurso de manera más fluida. En el presente análisis, los estudiantes mostraron

una mejoría leve en la introducción de conectores como "por qué" para establecer relaciones causales, pero el progreso fue limitado.

A nivel internacional, la UNESCO (2016) destaca que la cohesión es un aspecto que debe trabajarse de manera continua y secuencial. Para superar las limitaciones en este ámbito, recomienda que los docentes dediquen tiempo a enseñar explícitamente el uso de conectores, así como la estructura de párrafos. Esto se alinea con los resultados de la investigación, que evidencian la necesidad de una enseñanza más focalizada en estos elementos, ya que los estudiantes, aunque progresaron en coherencia, seguían careciendo de las herramientas necesarias para lograr un texto cohesivo y bien estructurado.

Por último, la subcategoría que menos se transformó en ambos grupos fue la coherencia y cohesión, ya que, en los escritos, si bien se logró mantener un mismo eje temático (coherencia), se sigue presentando un uso limitado de conectores, recurriendo de manera frecuente a la conjunción.

### **Conclusiones**

Las conclusiones de esta investigación resaltan la importancia del desarrollo de secuencias didácticas orientadas a mejorar la producción escrita y el reconocimiento de emociones en estudiantes de primero y tercer grado. A través de la implementación de una secuencia didáctica (SD), se observaron avances significativos en la comprensión del contexto situacional en los textos narrativos, aunque persisten dificultades en la coherencia y cohesión.

En relación con el contexto situacional, se evidenció que la mayoría de los estudiantes lograron identificar su rol como enunciadore y adaptar sus escritos para relatar experiencias personales relacionadas con la pandemia. Este avance es importante, ya que, en el diagnóstico inicial, los estudiantes mostraban dificultades para organizar y desarrollar sus ideas, al no tener en cuenta elementos clave como el destinatario o el propósito del texto. El trabajo sobre este aspecto permitió que los estudiantes reconocieran la escritura como una herramienta comunicativa valiosa para expresar sus vivencias y emociones.

Sin embargo, en cuanto a la cohesión y coherencia, los resultados fueron más limitados; los estudiantes continuaron mostrando dificultades para articular sus ideas de manera fluida y coherente, utilizando un número reducido de conectores y sin una clara jerarquización de ideas. Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan que el uso adecuado de mecanismos de cohesión es uno de los aspectos más desafiantes para los estudiantes en sus primeras etapas de formación.

Por último, en el reconocimiento de las emociones, si bien los estudiantes lograron identificar algunas emociones como la tristeza y la alegría, persisten limitaciones para nombrar y diferenciar un espectro más amplio de emociones. Esto refuerza la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de la competencia emocional a través de la escritura, promoviendo espacios donde los estudiantes puedan explorar y expresar sus sentimientos de manera más consciente y estructurada.

En síntesis, los resultados de la investigación destacan el potencial de las secuencias didácticas para promover mejoras en la producción escrita y el reconocimiento de las

emociones, aunque se subraya la importancia de continuar trabajando en aspectos como la cohesión y la ampliación del vocabulario emocional.

### Referencias Bibliográficas

Benítez, (2020). Factores socio afectivos que inciden en la producción escrita de los estudiantes de grado séptimo de dos instituciones educativas en Riohacha. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 169-190.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao.

Cárdenas, M. y Organista, M. (2019). *El desarrollo emocional de los niños a partir de la experiencia literaria* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/22174>

Correa, M. y Castañeda, P. (2018). *Relatando hechos de mi vida: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos registros de experiencias, con estudiantes de grado tercero y quinto de primaria de las Instituciones Educativas La Milagrosa de Viterbo* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/9531>

Estrada Saldarriaga, J. y Martínez Ochoa, A. (2016). "Vale la pena que yo hable de mi vida" : Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias. (Tesis de Maestría) Repositorio Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/6563>

Hincapié Rendón, L. (2021). *Escribiendo mis emociones a través del cuento* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13397>

Jolibert, J. (1998). *Formar Niños Lectores / Productores De Texto*. Dolmen Ediciones.

- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Martínez Solís, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.
- Mavrou, I. y Bustos, F. (2009). La influencia de la memoria operativa y de la inteligencia emocional en la expresión de la emoción en español como segunda lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 117-129. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10007>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Lengua castellana: Lineamientos curriculares: Áreas obligatorias y fundamentales*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014). *Plan nacional de lectura y escritura “Leer es mi cuento”*. Componente de formación a mediadores, 10.
- Pérez Grajales, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Magisterio.
- Serna, S. y Zapata, V. (2022). *Experiencias en confinamiento: Relatos de vivencias y emociones escritas por los estudiantes de primero y tercer grado de las Instituciones Educativas Sagrado Corazón y Abraham Reyes* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Tarazona, M. y Bonza, R. (2018). Las experiencias personales de los niños como pretexto para la expresión escrita. *Educación y Ciencia*, 22, 585-597.
- Trindade, V. y Torillo, D. (2016). La entrevista no estructurada en sectores de actividades informales: Obstáculos y facilitadores. En *V Encuentro*

*Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (16-18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura.

<https://Unesdoc.Unesco.Org/Ark:/48223/Pf0000244874>

Valencia Castillo, I., Aramburu Vivas, R. y Valencia Rodallega, Y. (2016).

Mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la institución educativa Esther Etelvina Aramburo. (Tesis de Especialización) Fundación

Universitaria Libertadores <http://hdl.handle.net/11371/780>

Schettini, P. y Cortazo, I. (2016) Técnicas y estrategias. En la investigación cualitativa.