FACTORES SOCIOAFECTIVOS QUE INCIDEN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE RIOHACHA

César Hernando Benítez-Pérez*
cbenitezp@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia
orcid.org/0000-0002-6702-5507

Recibido: 08/05/2020 **Aprobado:** 08/09/2020

RESUMEN

La presente investigación tuvo el propósito de analizar los factores socioafectivos que inciden en la producción escrita de los estudiantes del grado séptimo de dos instituciones educativas del distrito de Riohacha, Colombia. Su metodología fue de campo, enfocada en los alumnos de la Institución Educativa Almirante Padilla y la Institución Educativa Isabel María Cuestas González. El instrumento de recolección de datos fue un *focus group* aplicado a los docentes, además de la revisión de la producción escrita de los estudiantes. Entre los resultados se obtuvo que en las instituciones objeto de estudio se sigue aplicando la enseñanza directa y la realización de actividades para constatar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas por el educando. Se concluye que el fortalecimiento de los factores socioafectivos, permite a los estudiantes identificarse con lo que escriben, de forma que asuman la escritura como un medio de expresión, más que como una actividad escolar.

Palabras clave: factores socio afectivos, producción escrita, Básica Secundaria, medio de expresión.

SOCIO-AFFECTIVE FACTORS THAT INFLUENCE THE WRITTEN PRODUCTION OF SEVENTH GRADE STUDENTS FROM TWO EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RIOHACHA

ABSTRACT

The present research had the purpose of analyzing the socio-affective factors that affect the written production of seventh grade students from two educational institutions in the district of Riohacha, Colombia. Its methodology was field focused on the students of the Almirante Padilla Educational Institution and the Isabel María Cuestas González Educational Institution, the data collection instrument was a focus group applied to the teachers, in addition to the review of the students' written production. Among the results, it was obtained that in the institutions under study direct teaching and activities are still applied to verify the level of knowledge and skills acquired by the student.It is concluded that the strengthening of socio-affective factors allows students to identify with what they write, so that they assume writing as a means of expression, rather than as a school activity.

Key words: socio-affective factors, written production, basic high schoolm means of expression.

*__César Hernando Benítez-Pérez.__ Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad de La Guajira. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. Magíster en Administración de Organizaciones, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. Aspirante al Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental del Libertador UPEL (Venezuela). **Universidad de adscripción:** Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia.

Introducción

El desarrollo de la producción escrita demuestra la habilidad que tiene el estudiante para crear textos en los que dan forma a sus pensamientos, creencias, emociones y perspectivas ante todo aquello que despierte su interés. Es, por tanto, una competencia que se fortalece a partir de la práctica, demostrando el dominio de su lengua materna, así como la capacidad para analizar los acontecimientos que lo afectan de manera directa o indirecta.

La escuela se ha encargado de incrementar esta competencia, casi desde los primeros años de formación, ofreciéndole al estudiante herramientas para el desarrollo de la escritura desde un enfoque discursivo que le permite exponer los pensamientos y emociones que se derivan de su interacción social.

En la medida que el educando avanza en la apropiación de su lengua materna, la capacidad para crear textos cada vez más extensos y complejos debería irse desarrollando, como consecuencia de una agudización de la comprensión lectora, la habilidad para construir y entrelazar oraciones, así como el conocimiento de los diferentes géneros y estilos de escritura. En algunos casos este proceso debería seguir el curso esperado, sin embargo, son muchos los estudiantes que ingresan a la educación básica secundaria con una producción escrita muy pobre o con deficiencias en lo que respecta a la expresión de sus pensamientos, emociones y perspectivas a futuro.

Esta situación pudiera tener su origen en los métodos implementados para la enseñanza de esta competencia, en los cuales se prioriza el aspecto conceptual y procedimental, es decir, se le enseña al estudiante lo que es la producción escrita, así como los elementos de orden gramatical, semántico, sintáctico y pragmático que giran en torno a su lengua materna, con la finalidad de que, al interiorizar estas teorías, las pueda aplicar en la creación de diferentes tipos de textos.

No obstante, se dejan de lado los aspectos actitudinales, reflejados en este caso por los factores de orden social y afectivo que inciden en la producción de textos y que se originan a partir de las relaciones de afecto, empatía, solidaridad o sentido de pertenencia que van desarrollando los adolescentes a partir de la interacción con sus pares o familiares, los cuales al ser canalizados oportunamente por el docente, pueden despertar la motivación para que el estudiante logre crear textos donde se reflejen sus

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

sentimientos y expectativas en relación con el mundo, así como con las personas que les rodean.

Partiendo de estas aseveraciones, el presente artículo tiene como fundamento determinar los factores socioafectivos que inciden en los estudiantes de básica secundaria (de las instituciones objeto de estudio) para el mejoramiento de su producción escrita, con la finalidad de utilizarlos como elementos motivadores al momento de crear textos acordes a su madurez emocional e intelectual.

Para ello se ofrecen algunas consideraciones teóricas en torno a la producción escrita, los factores de orden social que tienen que ver con el entorno del estudiante y que inciden en su proceso de aprendizaje, así como aquellas emociones positivas derivadas de la empatía o el sentido de pertenencia que se presentan en sus interacciones cotidianas y que pueden servir como reforzador positivo para canalizar su producción escrita. Seguidamente, se describen las condiciones actuales alrededor de la enseñanza de la producción escrita a nivel nacional, obtenida a partir de la revisión de literatura, para luego ahondar en las consideraciones metodológicas del artículo y, finalmente, plantear los resultados obtenidos en el contexto particular que plantean las dos instituciones seleccionadas para los fines de esta investigación.

Marco Teórico

Producción escrita

Es una competencia lingüística que le permite al sujeto planificar, desarrollar y corregir un texto en el que se exponen sus ideas, conceptos u opiniones respecto a un determinado tema. En la medida que esta competencia se va fortaleciendo, a través de actividades recreativas o incluso interactivas, cuando son mediadas por las TIC´s (Cera, Escorcia y Zárate, 2016) el estudiante amplía sus capacidades retóricas, pudiendo realizar comparaciones, ejemplificaciones e inferencias en las que se demuestra su capacidad de análisis y extrapolación de la información que maneja.

Atendiendo las consideraciones de Dolz (2013, p. 9), se advierte que "el aprendizaje de la producción escrita es una de las finalidades fundamentales en la enseñanza de las lenguas", debido a que representa el medio más formal y preciso para reflejar las ideas sobre aquellos temas que captan el interés de los estudiantes. Desde los primeros niveles de educación básica, se le enseña al niño a expresarse de manera escrita a través de cartas, cuentos o relatos de experiencias personales, los cuales deberían adquirir mayor

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

fluidez y precisión a medida que se van incorporando nuevas palabras o formas de construcción gramatical.

Sobre este particular destacan las aseveraciones de Onieva (2006), para quien la producción escrita puede orientarse a partir de un esquema donde el docente le presenta al estudiante una posible manera para desarrollar el tema. Los precursores de esta metodología consideran que esto les permite ir de lo general a lo específico, evitando la dispersión de ideas o la repetición de planteamientos.

Otros autores como Cassany (1994), plantean que no se debe apelar a procesos tan rigurosos que encasillen las perspectivas del estudiante al momento de escribir un texto, por lo que abogan por un modelo más sencillo donde sea la situación comunicativa la que determine el tema, para posteriormente aplicar un proceso de planeación, redacción y revisión de lo escrito.

En ambos casos, resulta pertinente que se determine con anterioridad la intención sobre la que se fundamenta el escrito, bien sea para argumentar, informar, exponer un ejemplo o simplemente expresar los sentimientos que se experimentan en un momento determinado. Para lograr este cometido el estudiante debe tener conciencia de la diversidad de textos, además de los recursos que ofrece la lengua escrita cuando se trata de un escrito de carácter objetivo o subjetivo.

En esta coyuntura, Mendoza (2006) refiere que la enseñanza de la producción escrita debe ir mucho más allá de la formación gramatical para transformarse en un proceso integral donde se tomen en cuenta las cuatro habilidades fundamentales del lenguaje como lo son: hablar, escuchar, leer y escribir. Esto significa que a medida que el estudiante incorpora nuevas palabras a su repertorio y toma consciencia de los procesos de construcción gramatical que condicionan su lengua materna, la capacidad para ampliar sus razonamientos y crear textos más complejos debería irse desarrollando.

Estos planteamientos iniciales en torno al concepto de producción escrita, dejan entrever que se trata de un proceso gradual, complejo y en el que intervienen diversos factores. El primero de ellos es de orden lingüístico y le permite al estudiante "desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas para construir definiciones, explicaciones y ejemplificaciones" (Cansigno, 2005, p.6).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

Asimismo, se encuentran los fundamentos de orden cognitivo, en los cuales la producción escrita se adquiere a través del aprendizaje de las reglas que condicionan la lengua materna y su aplicación en aquellos textos creados por el estudiante. Finalmente, se hallan los factores de orden social, los cuales se reflejan cuando el estudiante comparte lo que escribe para recibir la aprobación por parte de sus pares y docentes. A lo anteriormente descrito se le deben adherir elementos de orden afectivo que tienen la capacidad de condicionar de manera positiva o negativa la apropiación de esta competencia por parte del estudiante.

Factores sociales del aprendizaje

El ser humano necesita de la interacción con sus semejantes, lo que refleja el eminente carácter social de la especie. Las relaciones con los pares inciden significativamente en los procesos de apropiación del conocimiento, bien sea para mejorarlos o para afectarlos. Partiendo de estos fundamentos, la persona logra complementarse en la medida que su integración al grupo se da de una manera favorable, recibiendo aceptación y cooperación por parte de quienes le rodean. De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (como se citó en Cisternas y Drogett, 2014, p. 24), "durante la infancia se produce un importante contacto social que contribuye al desarrollo del lenguaje", a medida que pasan los años y el sujeto incrementa su interacción con quienes le rodean, el lenguaje constituye el principal recurso para la socialización, lo que hace de este el instrumento más accesible para integrarse al grupo, pero también para la apropiación de los conocimientos.

La incidencia social en el aprendizaje no es un tema reciente, ya en algunos autores de la corriente cognitivista como Piaget (como se citó en Mugny y Pérez, 1998), se destaca que el conocimiento y la experiencia provienen de la interacción social y es fundamental al momento de alcanzar los niveles superiores de pensamiento. A "*grosso modo*" los factores sociales del aprendizaje derivan de los conocimientos adquiridos a través de la interrelación con los pares, lo que lleva a suponer que, mientras más efectivas sean las interacciones del sujeto, mayor será el nivel de conocimientos aportados a su estructura cognitiva.

En esta misma tónica, Morris y Maisto (2005) aducen que el aprendizaje social se lleva a cabo desde una perspectiva procedimental, cuando el sujeto observa lo que hace otro e imita sus acciones para conseguir un resultado similar, o bien cuando recibe instrucciones por parte de quien domina la competencia. Así pues, los factores sociales del aprendizaje no cuestionan el papel de los procesos individuales en la apropiación

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

del conocimiento ni los aportes del condicionamiento clásico u operante, pero centran su interés en la forma como el aprendiz amplía su experiencia a partir de la observación y la atención enfocada en el proceso.

Para el autor clásico Bandura (1977), en el aprendizaje social interviene una serie de factores como las condiciones del entorno y las personas de quien se aprende, pero también aduce a factores internos, determinados por el nivel de retención del sujeto aprendiz, la habilidad para codificar su comportamiento y reproducir lo aprendido, así como el nivel de motivación con respecto a lo que se aprende. De esto se comprende que en el aprendizaje social entran en juego aspectos cognitivos y conductuales.

Cuando se llevan los factores sociales del aprendizaje al proceso de apropiación de la producción escrita, saltan a colación las aseveraciones de Bazerman (2008), cuando refiere que compartir pensamientos, percepciones y experiencias contribuye a enriquecer la producción escrita de los estudiantes. Para ello propone la realización de conversatorios, previos e informales en los cuales los participantes hablen de aquellos eventos que han marcado su vida, los cuales podrán servir como punto de partida para la creación de textos en los cuales las vivencias propias de quien redacta, se alternan con aquellos relatos que los han impactado a nivel socioemocional.

Factores afectivos del aprendizaje

Las emociones juegan un papel fundamental en la vida de los seres humanos, hasta el punto que algunos estudios, como el de Vanegas (2008), destacan la incidencia que estas tienen en los procesos de toma de decisiones en el ámbito económico y social. Otras investigaciones, como la de Rivera (2020), refieren que las emociones tienen una incidencia positiva en algunos tipos de texto, sobre todo en aquellos que le confieren al autor la posibilidad de expresarse subjetivamente, mientras que en aquellos donde se exige un cierto nivel de racionalidad, la motivación puede actuar como catalizador positivo. Bajo este enfoque, sentimientos como el de la apatía o el desagrado, afectan la calidad de lo escrito, independientemente de su naturaleza.

Sobre este particular, Cabañas (2009) considera que los componentes afectivos actúan como "inputs" o estímulos que se asocian a elementos agradables o desagradables que giran en torno a los contenidos aprendidos. Partiendo de esta consideración, el docente deberá indagar cuáles son los aspectos afectivos que actúan como reforzadores del aprendizaje y la motivación, a fin de establecer "filtros afectivos" que contribuyan a la apropiación del conocimiento.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

Asimismo, Arroyo (2014) reconoce que la inclusión de los factores afectivos ha resultado relevante en la apropiación de una segunda lengua en niños o adolescentes. Esto se debe a que la necesidad de comunicarse actúa como elemento catalizador de la motivación. Existen, por tanto, una serie de elementos extra cognitivos que afectan los procesos de aprendizaje, entre los cuales se encuentra el auto concepto manejado por el aprendiz, la confianza en sí mismo, la autoestima, la inseguridad, la necesidad de ser aceptados, así como el temor a ser rechazado.

De igual manera, Ferreyra y Pedrazzi (2007, p. 73) plantean que "la construcción de significados, implica no solo pensar, sino también sentir y actuar en función a lo pensado", haciendo con ello una clara referencia a los aspectos procedimentales y actitudinales que inciden en el aprendizaje. De igual forma, acotan que la modificación de las emociones y los sentimientos también constituyen factores afectivos asociados al aprendizaje, por lo cual las creencias personales inciden en el desarrollo de las actitudes y capacidades.

Factores socioafectivos

Partiendo de las consideraciones expuestas en los apartados anteriores, se puede asumir que los factores socioafectivos tienen una gran incidencia en los procesos de apropiación y desarrollo de las habilidades de producción escrita, aunque hasta los momentos son casi nulas las investigaciones en las que confluyen estas dos variables para analizar esta competencia. Algunos teóricos como García y Ramírez (2010) se concentran en los factores sociales que inciden en la ortografía y redacción de textos; mientras que Sequeida (s.f), se inclina por los aspectos cognitivos y afectivos que repercuten en la expresión escrita de adolescentes.

En otras investigaciones como las de Torres, Guzmán, Vera y Gutiérrez (2018), son considerados ambos factores para abordar la forma en la que su interacción incide en el desempeño de los estudiantes. A través de este estudio se comprobó que los estudiantes que tienen una relación positiva con sus familiares, amigos y compañeros de clase evidencian un desempeño positivo en su proceso de formación, lo que hace suponer que estos aspectos también pueden condicionar de manera positiva los procesos de producción escrita, siempre que existan otras estrategias que garanticen la apropiación de dicha competencia.

Desde un contexto diferente, Herrera, Delgado, Fonseca y Vargas (2010) se enfocan en aquellos eventos que a nivel socioafectivo afectan la estabilidad emocional

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

del estudiante, generando en ellos apatía hacia su proceso de escolaridad y por ende, el fracaso escolar. Las afirmaciones de estos autores apuntan a que los conflictos familiares, las dificultades para interactuar con los pares, la baja autoestima y la inseguridad, terminan afectando la percepción que el niño tiene de sí mismo, trayendo como consecuencia la falta de concentración y un bajo rendimiento en estudiantes que tienen las aptitudes para alcanzar un mayor desempeño en todas las actividades que componen su plan de estudio.

Tomando en consideración las aseveraciones de aquellos autores que han abordado de manera conjunta los factores sociales y afectivos, se advierte que estos mantienen una continua interacción que puede incidir de manera positiva o negativa en la producción escrita de los estudiantes. No obstante, hacen falta otras investigaciones en las que se aborde de una manera directa la incidencia de estos factores en los textos que escriben los niños o adolescentes cuando tienen la libertad de utilizar la escritura como medio para reflejar sus temores, inquietudes, alegrías o esperanzas, entre otras emociones y eventos que condicionan su cotidianidad.

Contenidos de aprendizaje

Tradicionalmente la escuela privilegió los contenidos conceptuales en los procesos de aprendizaje, asumiendo que a partir de ellos se le suministraba al estudiante los conocimientos que debería reproducir para demostrar su nivel de apropiación de conocimiento. En un segundo plano quedaron los contenidos procedimentales que determinan la ejecución de acciones prácticas, tendentes a mejorar las habilidades para redactar textos, implementando para ello procedimientos que pudiesen aportar resultados iguales o similares a los previstos en los programas educativos.

Bajo estos enfoques, los aspectos actitudinales quedaron relegados a una última instancia, quizás por considerar que su naturaleza cualitativa resultaba difícil de ponderar al momento de establecer el rendimiento del estudiante, y a pesar de que con los actuales métodos se les confiere una mayor relevancia, aún existen docentes que no disponen de las estrategias para desarrollar esta competencia desde una perspectiva actitudinal, en la que se considere la redacción de textos como una alternativa para canalizar emociones o comportamientos.

En tal sentido, Longas y Mollá (2007, p. 168), afirman que en los actuales momentos la tendencia es “priorizar los contenidos actitudinales y procedimentales

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

sobre los conceptuales", asumiendo que la adaptación e integración a la sociedad es uno de los fines primordiales de la educación. Esto tiene eco en las consideraciones del Ministerio de Educación Nacional (2002), en las que se afirma que estos contenidos aluden a la forma en la cual las personas se expresan ante los estímulos del entorno, asumiéndolo desde una perspectiva individual en donde convergen lo afectivo, lo social, lo conductual y lo cognitivo. Desde esta perspectiva, los valores y preconcepciones que maneja cada persona inciden en su conducta, pero también en la forma de procesar el conocimiento, lo que destaca la importancia de los factores actitudinales en los procesos de enseñanza.

Para lograr lo anterior, es necesario que el docente desarrolle proyectos de aula enfocados en la escritura, en los cuales se apele a aquellos aspectos que despiertan la motivación en los estudiantes, al tiempo que se les demuestre la forma en que esta práctica los puede ayudar a conocerse a sí mismos, indagar en sus capacidades, potencialidades y anhelos, demostrándoles en todo momento que la habilidad para expresar las ideas de manera escrita es la principal herramienta con la que cuentan para hacerse sentir en la era actual caracterizada por la globalización. Sin embargo, para tener una mayor comprensión de la manera en que estos contenidos se articulan, se deben considerar por separado y a partir de allí ejemplificar la manera en la que se reflejan en las actividades de producción escrita.

Los contenidos conceptuales: constituyen todos aquellos datos, teorías y conceptos que el estudiante debe manejar. En el caso de la producción escrita, los contenidos conceptuales estarían dados por el concepto y las etapas del proceso de redacción, los fundamentos de la ortografía y sintaxis del castellano; la estructura interna y externa del texto, entre otros.

Los contenidos procedimentales: como su nombre lo indica, se refieren a la realización de procesos, a partir de los conceptos y explicaciones suministradas. Esto se traduce en competencias y habilidades que los estudiantes deben manejar en cada una de las disciplinas que integran su plan de estudios. En lo referente a la enseñanza de la producción escrita, los contenidos procedimentales se reflejan a partir de la aplicación de las etapas del proceso de la redacción, así como el cumplimiento de las normas de ortografía y sintaxis para la creación de un texto coherente y con una intención previamente delimitada.

Los contenidos actitudinales: inciden en la parte emocional de la persona, propiciando un cambio de actitud o la valoración de lo aprendido. Inicialmente, estos

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

contenidos se trabajaban como parte de la orientación escolar, pero en la actualidad se reconoce su incidencia en todas las áreas y bloques temáticos que componen los planes de estudio. Al ser empleados en la enseñanza de la producción escrita, se estimula la dimensión afectiva del estudiante, permitiendo un acercamiento más personal hacia lo que se escribe, lo que a su vez incide positivamente en su motivación.

Estado del Arte en Colombia

El fortalecimiento de la producción escrita, como parte de las competencias en el área de lenguaje, constituye una de las prioridades actuales del Ministerio de Educación Nacional. Esto se debe a los bajos índices que vienen presentando los estudiantes en las Pruebas Saber pero también a la pobreza lexical reflejada en sus textos. Es por ello que, durante los últimos años se ha venido incluyendo dentro de estas pruebas destinadas a los estudiantes de básica secundaria un módulo de Comunicación Escrita que según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (ICFES, 2016) "evalúa la capacidad del estudiante para exponer sus ideas con relación a un determinado tema a partir de la escritura".

Refiriéndose a este punto, Cáceres, Firacative, Parada y Muzuzú (2014) consideran que las primeras tentativas para el mejoramiento de la producción escrita en los estudiantes de Colombia se ubican en el año 1990 con la creación de Fundalectura, asumiendo que para mejorar esta competencia, era necesario formar primeramente buenos lectores. Sin embargo, no es sino hasta el año 2010 cuando se crea el Plan Nacional de Lectura y Escritura, donde por primera vez se asume la producción escrita como parte de las competencias comunicativas que el estudiante debe manejar.

Pese a ello, uno de los principales estudiosos de este tema como lo es Pérez-Abril (2003), considera que los educandos al ingresar al nivel de básica secundaria presentan dificultades para coordinar las ideas que integran sus textos, por lo cual les resulta difícil establecer una jerarquía que permita determinar cuál es el planteamiento principal y las ideas secundarias que giran en torno a este.

Estas consideraciones tienen asidero en Rodríguez y Muñoz (2015, p. 11), cuando señalan que "los estudiantes de formación media presentan carencias al momento de redactar un texto y mantener la secuencia e ilación del mismo". Esto se debe a un escaso dominio de la lengua escrita, pero también la tendencia generalizada a escribir como se habla, sin tomar en consideración los aspectos formales del texto escrito.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

Son muchas las causas que pudieran estar desencadenando esta problemática: la continuidad de los métodos tradicionales de enseñanza, en los cuales se asume la producción escrita como una competencia adquirida a través de la formación conceptual; la pobreza lexical de los estudiantes que a su vez los lleva a crear textos cargados de muletillas y redundancias, a lo que se suman las deficiencias a nivel de sintaxis y ortografía, restándole precisión a sus escritos.

Si bien todos estos aspectos tienen que ver con deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no guardan una relación directa con los factores socioafectivos sobre los que se fundamenta este artículo, se debe destacar que a medida que el estudiante se siente motivado hacia la escritura y hace de esta una práctica cotidiana, la inquietud por perfeccionarse lo puede conducir a un progresivo perfeccionamiento a través del autoaprendizaje lo que a su vez le permitirá subsanar estas causales de orden léxico y gramatical.

Para algunos autores, como Vargas (2014), existen dos grandes vacíos en la enseñanza de la producción escrita a nivel de educación básica secundaria en Colombia, el primero de ellos alude a la falta de estrategias innovadoras que le permitan al docente facilitar a sus estudiantes herramientas para que sean ellos mismos quienes gestionen sus conocimientos; mientras que el otro, aún más preocupante, está dado por las propias limitaciones que presentan los docentes, quienes en muchos casos no ven en la escritura una alternativa para expresar sus deseos, emociones, inquietudes y todo aquello que a nivel socioafectivo los afecta.

Esta situación da paso a un círculo vicioso en el cual estudiantes y docentes estarían repitiendo las mismas fallas al momento de crear un ensayo, resumen o reseña, demostrando en cada caso limitaciones en la fluidez e interconexión de las ideas como resultado de limitaciones en la gramática de su lengua materna. Ante esta situación, la autora señalada recomienda la institucionalización de cátedras en la formación universitaria de los futuros docentes donde se aborde la enseñanza de producción escrita de una manera creativa, innovadora y por ende, más vinculada con la afectividad de los aprendices.

Esta realidad tiene asidero en las consideraciones de Castañeda (2007), para quien la apatía del estudiante en lo que respecta a la producción escrita es el resultado de la propia desmotivación del docente hacia los procesos de lectura y escritura. Ante esta realidad propone “formar maestros como lectores y escritores, así como formar maestros como mediadores” (p. 47), con lo que ha dado paso a una iniciativa a nivel

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

latinoamericano que para la fecha reseñada se extendía a 35 instituciones educativas de Bogotá.

La metodología de esta autora se basa en la interconexión entre las instituciones que impulsan la propuesta para compartir experiencias, estrategias e iniciativas en las cuales la familia se vincula directamente con los procesos de apropiación de la lectura y desarrollo de la producción escrita en niños y jóvenes. De esta forma, se crean lazos afectivos que se fortalecen a partir de las anécdotas, recuerdos o vivencias que han condicionado sus momentos de alegría o felicidad y que despiertan en los estudiantes, así como en sus padres la motivación necesaria para plasmar por escrito esos recuerdos.

Pese a lo anterior, son pocas las propuestas en las cuales se establece la correspondencia entre la calidad de la producción escrita de los estudiantes y la estabilidad socioafectiva que condiciona a su entorno familiar. Esto se debe a que la mayoría de los estudios, solo consideran las deficiencias a nivel gramatical o sintáctico, atribuyéndolas a las falencias que presentan los docentes en sus procesos de enseñanza. En otros casos, los estudios se orientan hacia la realidad presente en estudiantes universitarios, para concluir que al ingresar a este nivel educativo los jóvenes no saben escribir un ensayo, tienen mala ortografía y carecen de competencias para la comprensión lectora, sin ahondar en aquellos aspectos extra gramaticales que pudieran tener incidencia en este fenómeno.

En función a estas consideraciones se puede afirmar que las iniciativas para el mejoramiento de la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de básica secundaria de Colombia constituye una iniciativa casi exclusiva del Ministerio de Educación Nacional, a lo que se suman propuestas llevadas a cabo como parte de los proyectos pedagógicos de instituciones, enfocados principalmente en las deficiencias que evidencian los estudiantes, sin ahondar en aquellas posibles causas (como las derivadas de los factores socioemocionales) que escapan a las causas de orden cognitivos o a las deficiencias en los procesos de enseñanza

Metodología

Se llevó a cabo una investigación de campo, enfocada en la I.E Almirante Padilla y la I.E Isabel María Cuestas González. Se trabajó específicamente con los alumnos del grado séptimo. Se utilizó la técnica del focus group (grupo focal) en los docentes, para lo cual se diseñó como instrumento un guion con 6 preguntas en las que se interrogó

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

sobre los métodos que se vienen implementando para el fortalecimiento de la producción escrita, los aspectos socioafectivos que emplean para el desarrollo de esta competencia y las deficiencias en la producción escrita de los estudiantes. Este fue entregado a los docentes para su posterior discusión, la cual se llevó a cabo en 45 minutos con la intervención del investigador como moderador.

Los sujetos de la investigación fueron los 58 estudiantes pertenecientes al grado séptimo de las instituciones antes referidas, así como los 5 docentes del área de lenguaje, quienes además de ser entrevistados a partir de la técnica del focus group, también participaron como observadores en el desarrollo de las sesiones del taller sobre el que se sustentó la propuesta de intervención.

La primera actividad llevada a cabo fue la revisión de los cuadernos destinados al área de lenguaje, lo que permitió constatar el estado inicial de la producción escrita de los alumnos. Esto sirvió como referente para conocer las competencias que poseían en relación con la escritura, pero también para realizar las actividades que posteriormente se aplicaron en el taller de intervención, el cual fue dividido en cuatro sesiones.

Dentro de las actividades del taller propuesto como forma de intervención se les pidió inicialmente que realizaran un escrito sobre alguna experiencia en la que hubiesen sentido empatía hacia alguien. El propósito en este caso era el de considerar aquellos temas de carácter socioafectivo que generaban en ellos motivación para escribir, así como las palabras y construcciones gramaticales que realizaban para demostrar sus sentimientos hacia las personas que le rodeaban o bien para describir los eventos o circunstancias que les proporcionaban felicidad.

Para el desarrollo de esta anécdota se les pidió que describieran la experiencia a través de un texto en prosa, como si se tratara de un diario personal y mientras lo hacían, trataran de evocar en su mente como se desarrolló dicha experiencia, así como las emociones y pensamientos que llegaban a su mente en ese instante.

Posteriormente, se revisaron en los textos, aquellos aspectos socioemocionales que giraban en torno a la empatía, así como las palabras, oraciones y conectores que los estudiantes utilizaban para describir esa emoción, también se tomaron en consideración los aspectos formales relacionados con la gramática, sintaxis e ilación de las ideas. Finalmente, se constató la extensión de estos textos en comparación con la de aquellos que regularmente venían realizando en las otras áreas que integran su plan de estudios, así como también los fundamentos gramaticales que aplicaban en uno y otro texto.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

Con estos insumos, se desarrollaron los contenidos del taller, que se afianzaron en los aspectos actitudinales como estrategia para generar la motivación hacia la producción escrita.

Propuesta de intervención

Se diseñó un taller que estuvo conformado por 4 sesiones de trabajo en las cuales se les presentaron a los estudiantes algunas nociones sobre la gramática castellana, el uso de los conectivos, los signos de puntuación y la jerarquización de las ideas dentro del texto. Para la primera sesión de los procesos de enseñanza y aprendizaje se implementaron estrategias basadas en la inteligencia emocional, a través de las cuales se abordó el tema de la empatía y se les pidió a los estudiantes que evocaran un momento de su vida en el que se sintieron sintonizados con las actitudes y sentimientos de otras personas. Partiendo de ese recuerdo, se les sugirió que describieran esa anécdota como si fuera parte de un diario personal.

Durante el curso de las dos primeras sesiones del taller también se les presentaron algunos poemas en los cuales se abordaba el tema del amor, de la amistad, así como algunos escritos donde el autor describía momentos de alegría o felicidad. Esto se llevó a cabo teniendo en cuenta que se tratara de emociones positivas que lograran despertar la motivación para escribir sobre los momentos gratos.

Partiendo de estas lecturas previas, se les sugirió realizar un ensayo en torno a lo que para ellos significaba la felicidad, para lo cual se les aclaró que se trataba de un texto en prosa donde predominaban los aspectos narrativos y descriptivos, además de matizarse con las apreciaciones subjetivas que ellos pudieran considerar en relación con el tema tratado.

En las siguientes dos sesiones se trabajó con la lectura de textos reflexivos; es decir, aquellos donde la intencionalidad del autor es la de ofrecer una moraleja o enseñanza que puede estar de manera explícita o implícita dentro del escrito, para lo cual se seleccionaron aquellos que estuvieran ajustados a la edad y madurez emocional de los lectores (Arreglando el mundo y el Paquete de galletas), al final de cada lectura se realizó un conversatorio en torno a estas y se les pidió que se conformaran en grupos de 3 o 4 integrantes para crear un texto que bien pudiera ser una anécdota, una reflexión o incluso un cuento, (dependiendo de sus expectativas), donde se reflejara alguna enseñanza relacionada con los valores, actitudes o emociones que condicionan la vida

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

cotidiana, así como la manera en que esta puede ser provechosa o contraproducente para el plan de vida que una persona se pudiese trazar.

Cabe destacar que la revisión de cada una de las actividades concernientes al taller fue evaluada en función a los siguientes aspectos: coherencia y fluidez en la redacción, ortografía, recursividad expresiva, uso apropiado de los signos de puntuación, pero también se consideraron los factores socioafectivos sobre los que se fundamenta este estudio. Para ello se tomó en cuenta la utilización de recursos expresivos (metáfora, símil, hipérboles), asociados a los estados emocionales reflejados en sus textos. Asimismo, se comparó la extensión de aquellos textos en los que se les dio la libertad de expresar sus emociones, con la de aquellos en los que el propósito preestablecido era desencadenar la reflexión en el lector.

Al final de cada sesión de trabajo, el facilitador de la actividad discernía en torno a las posibilidades que ofrece la producción escrita para reflejar los sentimientos, opiniones, además de la perspectiva particular de cada persona en relación con el mundo que les rodea. De esta manera, se propició en los estudiantes un cambio en la preconcepción que tenían sobre estas prácticas, a fin de que pudieran asumirlas como un recurso para la expresión y no exclusivamente como un medio para alcanzar una calificación o aprobar una materia.

Resultados, análisis e interpretación

Durante el desarrollo del focus group se entrevistó a los docentes en torno a los métodos que se vienen implementando por parte de estos para el fortalecimiento de la producción escrita, ellos afirmaron que siguen aplicando la enseñanza tradicional directa, además de la realización de actividades para constatar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas por el educando. Los docentes reconocen que enseñan a sus estudiantes las tres etapas para el desarrollo de la producción escrita: planificación del texto; redacción de las ideas (a fin de englobarlas dentro del propósito inicialmente previsto) y revisión de la estructura externa e interna del texto.

También se pudo constatar que los métodos tradicionales siguen siendo los más utilizados por los docentes, impidiendo la implementación de nuevas estrategias y metodologías que permitan mejorar en los estudiantes la fluidez de la producción escrita. Esta tendencia por parte del profesorado requiere de una transformación que permita plantear de forma creativa e inteligente, actividades donde se propicie en una conexión entre lo que el estudiante escribe con sus emociones y sentimientos.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

Asimismo, los docentes asumen que este procedimiento no es suficiente para atender las deficiencias más frecuentes que presentan los estudiantes, las cuales a su juicio son: escasa utilización de los conectivos; dispersión en las ideas; una producción escrita escueta en la que muy poco se emplean recursos literarios; así como una limitada precisión en el propósito central que motiva al texto. Los docentes coinciden al referir que los textos creados por los estudiantes son impersonales y en estos no se evidencia un compromiso o apego hacia lo que se redacta, lo que demuestra que esta actividad se hace solo por cumplir los requerimientos de cada materia, sin que exista interés de utilizar la escritura como un medio para reflejar las impresiones en torno al mundo circundante.

Cuando los docentes fueron abordados sobre los aspectos socioafectivos que emplean para el desarrollo de esta competencia, se pudo constatar que no existe una idea clara en cuanto a la forma en que estos pueden incidir en una apropiación significativa de la producción escrita. Para uno de los docentes el hecho de pedirles a sus estudiantes que realicen escritos sobre sus vivencias cotidianas constituye lo más aproximado a esta interrogante; mientras que para el resto (por tratarse de la comunicación escrita), lo ideal es fortalecer la objetividad y precisión de las ideas, además de afianzarse en la ortografía, sintaxis, así como otros aspectos de la escritura.

Para los docentes encuestados, la causa de las deficiencias en la producción escrita de los estudiantes radica en el escaso hábito lector que estos mantienen; sin embargo, al momento de seleccionar las lecturas para la clase de lengua (u otras asignaturas), prefieren textos de autores clásicos o de carácter técnico, los cuales pocas veces logran tocar el lado sensible del estudiante y mucho menos motivarlos para la creación de textos propios.

Si bien el análisis previo de la producción escrita de los estudiantes no constituyó propiamente un instrumento de recolección de datos, sirvió para constatar muchas de las falencias inicialmente expuestas por los docentes durante el focus group; a lo que se sumaron otras como el uso deficiente en los signos de puntuación; oraciones simples e inconexas y, en algunos casos, con errores de concordancia entre género y número. Sin embargo, para los fines del presente artículo lo que más llamó la atención fue la poca identificación de los estudiantes con aquello que escriben. No se aprecia un interés por desarrollar un estilo propio en el cual se plasmen las diferencias entre su lenguaje coloquial, empleado en sus interacciones habituales, y el discurso más formal al que deberían recurrir al expresarse por escrito. Tampoco se evidenció en estas producciones

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

componentes que denotaran (o que fueran el reflejo) de sus estados socioafectivos, lo que pone en evidencia que no habían explorado las posibilidades que les ofrece la lengua escrita para canalizar sus estados anímicos habituales y evidenciar sus experiencias personales.

Para los estudiantes del grado séptimo de las instituciones objeto de estudio, la escritura no constituye un medio de expresión o incluso de desahogo, sino una actividad impuesta por el docente que no tiene pertinencia con su vida social o afectiva. Como resultado de ello sus textos carecen de emoción, de interés y sobre todo de intencionalidad, se limitan a transmitir ideas simples con una escasa ilación que permita llevar una secuencia narrativa de los hechos. A esto se suma la repetición de palabras o construcciones gramaticales que ponen de manifiesto la pobreza lexical, además de una marcada tendencia a escribir como se habla, lo que sin duda le resta precisión, objetividad y estilo a su producción escrita.

Ahora bien, en lo que respecta a las cuatro sesiones del taller, los resultados evidenciaron que los estudiantes mantuvieron una mayor participación en la tercera y cuarta sesión, puesto que estas despertaron la inquietud con respecto a cuál es la enseñanza de lo leído, si han vivido una situación similar a la descrita en los textos con los que se trabajó o cómo reaccionarían si tuvieran que experimentar una situación similar a las referidas en dichas lecturas. Lo anterior estaría evidenciando que ante los resultados de la intervención, los estudiantes muestran más interés para escribir si la lectura de base muestra situaciones reflexivas que puedan vincularse con su vida cotidiana.

Ante estos resultados, las actividades realizadas por los estudiantes en la cuarta etapa del taller evidencian un gran interés por reflejar a través de la producción escrita sus vivencias cotidianas, planteando los aprendizajes que hasta el momento han tenido y como estos han impactado en su vida, lo que no solo demuestra la efectividad la propuesta de intervención planteada para mejorar la producción escrita, sino que también les proporciona a los estudiantes un aprendizaje significativo.

Conclusiones

El fortalecimiento de los factores socioafectivos, a través de las actividades de producción escrita planteadas en la propuesta de intervención, permite que los estudiantes se identifiquen con lo que escriben, de forma que asuman la escritura como un medio de expresión, más que como una actividad escolar. Con este primer

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

acercamiento es posible que no se subsanen las deficiencias en la ortografía y sintaxis que afectan la calidad de sus escritos y distorsionan el sentido de lo que realmente quieren expresar, pero se establece un punto de referencia para el fortalecimiento de esta competencia, al incluir el elemento motivacional que los lleve a prestarle un mayor interés tanto a la forma como al fondo de lo que escriben.

La continuidad en los métodos tradicionales es un obstáculo para el desarrollo de una producción escrita fluida y extensa en los estudiantes. En este sentido, los docentes requieren de una visión diferente con respecto a la enseñanza de esta competencia para lograr la vinculación del aspecto socioemocional del estudiante con aquello que se escribe.

Mientras el docente siga optando por el uso de una metodología tradicional (basada en los contenidos conceptuales) para el desarrollo de la producción escrita, seguirá la brecha entre el estudiante y sus escritos. Estos continuarán creando textos para responder a las exigencias del docente y no para manifestar sus ideas, emociones o perspectivas ante el mundo que les rodea. Así pues, el fortalecimiento de los contenidos actitudinales debe estar presente a lo largo de este proceso, sin descuidar su necesaria interacción con los aspectos conceptuales y procedimentales, pero priorizando la empatía entre el creador y el texto.

Sobre las competencias de producción escrita de los estudiantes, previas a la intervención, se describen los siguientes aspectos: poca identificación de los alumnos con lo que se ha generado de forma escrita, textos carentes de emoción, así como de motivación, limitándose a generar ideas básicas y muy vagas, casi siempre sin saber cómo entrelazar las secuencias narrativas.

A esto se suma la escasa utilización de sinónimos, generando la repetición de muchos términos que le restan elegancia y estilo a lo que escriben; el predominio de un lenguaje coloquial que se contrapone a las formalidades del discurso escrito, así como el desinterés y la monotonía al momento de escribir, pues resulta evidente que no se sienten motivados para exponer sus sentimientos, inquietudes o expectativas en relación con el mundo que les rodea.

En líneas generales, el estudiante entrega sus textos solo para cumplir con una actividad escolar, no porque exista una motivación para la realización de las producciones escritas en las que se manifiesten sus sentimientos, aspiraciones,

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

emociones y todo aquello que da forma a su individualidad, aspectos por demás importantes para fomentar en ellos la producción escrita.

Asimismo, las actividades de intervención propuestas para la producción escrita se pueden lograr a partir de una selección de lecturas acordes a los intereses y el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes, sumado a la libertad de escribir sobre aquello que les inquieta o les interesa. Para lograr este cometido, el docente debe convertirse en un lector y escritor consuetudinario, a fin de demostrar con su ejemplo las ventajas que confiere el dominio de la lengua escrita.

También se pudo constatar que los estudiantes manifiestan mayor interés por las lecturas cuyos mensajes reflexivos guarden relación con su vida cotidiana, o permitan una posibilidad de enseñanza que pueda ser aplicable en situaciones futuras en la existencia de cualquier sujeto. Asimismo, muestran interés por escribir sucesos de la cotidianidad donde se plasme una reflexión de vida (a partir de sucesos buenos o no tan buenos), por lo cual se basan en sus anécdotas para llegar a un aprendizaje significativo.

Implicaciones Pedagógicas

La continuidad de los métodos tradicionales en el desarrollo de la producción escrita dentro de las instituciones educativas estudiadas, seguirán generando alumnos que solo realizan una actividad por cumplir con un estatuto académico, sin que exista en ellos la noción de que la escritura puede constituir un medio de expresión para sus emociones o experiencias vividas.

Asimismo, el proceso de intervención realizado a través del taller de cuatro sesiones con los estudiantes, demostró que estos pueden llegar a escribir más por motivación personal que por un cumplimiento de tareas o actividades escolares. Esto se corroboró debido a su creciente interés por plasmar en sus escritos aquellas experiencias personales que han marcado su vida, despertando en ellos sentimientos como la empatía, la solidaridad y el sentido de pertenencia.

Aunado a lo anterior, el docente tuvo la oportunidad de reflexionar a través de la técnica implementada para la recolección de datos (focus group), que las estrategias utilizadas para el desarrollo de la producción escrita no han logrado el fortalecimiento de esta competencia en los estudiantes, ya que estos están más centrados en responder a las exigencias que plantea la actividad que en reflejar lo que verdaderamente sienten o piensan.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

En función a las implicaciones pedagógicas derivadas de este estudio se plantea como reflexión final que para lograr un mejoramiento significativo en la producción escrita de los estudiantes se debe apelar a los factores de orden socioafectivo, ya que estos pueden actuar como agentes motivadores, a fin de que asuman la escritura como una poderosa herramienta para manifestar sus expectativas, anhelos e inquietudes en relación con las personas y el entorno que les circunda.

Referencias

Arroyo, M. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social.* España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. EEUU, General Learning Press.

Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(2), 68.

Cabañas, M. (2009). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares.* España, Editorial ASELE.

Cáceres, H., Firacative, O., Parada. L. y Muzuzú, J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y escritura en Colombia. *Revista Itinerario Educativo*. Año 28(1), 179-194.

Cansigno, Y. (2005). La producción escrita en la educación superior. Aspectos que obstaculizan su desarrollo. *Revista Relinguistica Aplicada*, 12(3), 22-23.

Cassany, D. (1994). *Enseñar la lengua.* España, Editorial Grao.

Castañeda, L. (2007). *Acerquémonos: podemos leer y escribir*. Ministerio de educación*:* Venezuela: Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122253.html

Cera, Y., Escorcia, D. y Zárate, A. (2016). *Generar estrategias didácticas para fortalecer la producción textual utilizando EDMODO como ambiente virtual en los estudiantes de grado 5to de la Básica Primaria Normal Superior Sede 1*. (trabajo de especialización). Fundación Universitaria los Libertadores, Colombia.

Cisternas, C. y Drogett, Z. (2014). La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky (trabajo de investigación y postgrado). Recuperado de https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3.pdf

Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje.* España, Ediciones Grao.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 169-190

Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje.* Argentina, Noveduc Editorial.

García, B. y Ramírez, M. (2010). *Factores Sociales que influyen en el buen o mal uso de la ortografía.* Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira.

Herrera, E., Delgado, L., Fonseca, H. y Vargas, P. (2010). Factores socio-afectivos relacionados con las dificultades escolares en niñas y niños "estrella" del programa psicomotricidad e intervención. Universidad Nacional de Heredia. *Revista MH Salud*, 9(1), 21.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2016) *Módulo de comunicación escrita.* Colombia, Edición por Juan Camilo Gómez.

Longas, J. y Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora*. España, Narcea Ediciones.

Mendoza, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España, Editorial. Prentice-Hall.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Formación Inicial*. Colombia. Recuperado de http://mineducacion.gov.co/1621/article-345503.html

Morris, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología.* México, Pearson Educación.

Mugny, G. y Pérez, J. (1998). *Psicología social del desarrollo cognitivo.* España, Editorial Antropos.

Onieva, J. (2006). *Curso Superior de Redacción***.** España, Editorial Verbum.

Pérez-Abril, M. (2003). *Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación.* Recuperado de https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/9 99-practicas-de-lectura-y-escritura-para-el-transito-de-la-secundaria-a-laniversidad -conceptos-claves-y-una-via-de-investigacionpdf-kiclj-resumen.pdf.En 07/05/2019

Rivera, L. (2020). La influencia de las emociones en la producción de textos escritos en alumnos de 4to grado de primaria. *11º Congreso Nacional de Investigación UVM*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344617353_La_influencia_de_las_emociones_en_la_produccion_de_textos_escritos_en_alumnos_de_cuarto_grado_de_primaria

Rodríguez, Y. Muñoz, J. (2015). *Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media técnica del colegio Rufino José Cuervo IED en articulación con la Universidad Minuto de Dios* (trabajo de grado). Universidad Libre, Colombia.

Sequeida, J. (s.f). Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes. Investigación FONDECYT Nº 431-88, Chile: Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n3/13_03_Sequeida.pdf

Torres, A., Guzmán, J., Vera, A. y Gutiérrez, A. (2018). Factores socioafectivos y su impacto en el desempeño de los estudiantes universitarios. *Revista Praxis Investigativa Redie*, 19(10), 21-22.

Vanegas, M. (2008). *Teoría de la Elección Racional* (tesis doctoral). Universidad del Zulia, Venezuela.

Vargas, G. (2014). La Producción escrita: un elemento fundamental en la formación del docente. *Revista Electrónica de Educación Magisterio*, 30(2), 24-26. Recuperado de https://www.magisterio.com.co/articulo/la-produccion-escrita-un-elemento-fundamental-en-la-formacion-del-docente