

IMPLICACIONES DE LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

IMPLICATIONS OF EMOTIONS IN THE PROCESSES OF READING COMPREHENSION AND WRITTEN PRODUCTION

MARÍA NATALIA AYALA*
LUZ ÁNGELA JARAMILLO AGUIRRE*
ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA*

Recibido 23 de abril de 2020
Aceptado 25 de mayo de 2020

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar una discusión en torno al por qué los procesos de comprensión lectora y producción escrita deben estar ligados a las emociones. Se planteó como metodología un estudio con un enfoque mixto, y un carácter longitudinal; los sujetos de estudio fueron estudiantes del grado quinto, en edades comprendidas entre nueve y doce años, pertenecían a la Básica Primaria de dos Instituciones Educativas del municipio de Rionegro, en el departamento de Antioquia.

* Docente de aula IE Ana Gómez de Sierra. Correo manayale@gmail.com, ORCID 0000-0002-5609-2245

** Docente de aula educación básica primaria I.E Antonio Donado Camacho. Correo gelap8319@yahoo.es, ORCID: 0000-0002-5321-3355

*** Docente Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. Correo erarango@uco.edu.co, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5930-0898>

El hallazgo más significativo fue reconocer la importancia de abordar la lectura y la escritura desde las emociones, pues cuando estos procesos están permeados por el gusto e interés de los estudiantes, se activa la participación como parte del elemento dinámico del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

Emociones, comprensión lectora, producción escrita.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a discussion about why the processes of reading comprehension and written production should be linked to emotions. A longitudinal study with a mixed approach was proposed as a methodology; the study subjects were fifth grade students, aged between nine and twelve years old who belonged to the Basic Primary in two Educational Institutions of the municipality of Rionegro, in the department of Antioquia.

The most significant finding was to recognize the importance of approaching reading and writing from the emotions; because when these processes are permeated by the taste and interest of the students, participation is activated as a dynamic element of learning.

KEYWORDS:

Emotions, reading comprehension, written production.

INTRODUCCIÓN

El tema que dio origen a este trabajo partió de las experiencias pedagógicas con estudiantes de grado quinto en las Instituciones Educativas Ana Gómez de Sierra sede María Camila Rendón Rendón y Antonio Donado Camacho sede Tablacito; se partió de identificar que al orientar actividades relacionadas con la lectura y la escritura asumían comportamientos de indiferencia, desagrado y proferían expresiones como 'profe, ¿esto lo podemos hacer en la casa o en parejas?', 'profe, yo no entiendo', '¿podemos terminar en la próxima clase?', 'profe, eso está muy difícil'. expresiones que dejan ver que lo planteado no era de agrado para ellos. Con frecuencia, mostraban distracción durante la ejecución de actividades puntuales, escribían con trazos poco legibles, iniciaban su trabajo de manera tardía y centraban el interés en acciones ajenas a las indicadas por la docente.

Esos rasgos fueron comunes en el 5° de las Instituciones Educativas (IIEE) Ana Gómez de Sierra y Antonio Donado Camacho del municipio de Rionegro, lo cual permitió a las investigadoras unirse en la realización de este trabajo con el propósito de indagar acerca de las implicaciones de las emociones en los procesos de producción escrita y la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de las Instituciones Educativas.

Analizar las implicaciones de las emociones en los procesos de comprensión lectora y de producción escrita estudiantes del 5° de las Instituciones Educativas Ana Gómez de Sierra y Antonio Donado Camacho del municipio de Rionegro.

Reconocer las implicaciones de las emociones en la comprensión lectora y la producción escrita de estudiantes de 5° de las IIEE.

La comprensión lectora, la escritura y las emociones son términos comunes para los seres humanos, presentes todo el tiempo en el lenguaje, son mecanismos con los cuales la humanidad comunica, transfiere y transmite conocimientos, ideas y opiniones, son un medio crucial para todas las personas durante el proceso de conocer el mundo y de instaurar

relaciones. Sin embargo, poco se ha ahondado en la relevancia de las emociones al leer y escribir, por lo menos, poco se ha escrito al respecto, lo cual ha aumentado el interés de las investigadoras en este tema como una oportunidad y una herramienta de propiciar significados y sentidos en los aprendizajes.

Lo anterior tiene que ver con que a lo largo de los años ha cambiado la manera de concebir la lectura y la escritura; en la actualidad se han empezado a ver de una forma diferente con relación a la antigüedad, hoy se considera que se va adquiriendo desde los primeros años de vida cuando el niño establece relaciones y vínculos con el medio que lo rodea. Esa es una forma natural de acercarse al aprendizaje, y una vez inicia la escolaridad, adquiere de manera progresiva formas de comunicación como la escritura y la lectura.

Reconocer que los procesos que nos ocupan pueden ser desplegados en mayor magnitud durante los primeros años de la vida escolar no niega su despliegue y perdurabilidad en el transcurso de toda la vida ni las contribuciones al momento de acercarse a culturas desconocidas. La lectura y la escritura llevan a razonar, analizar, plantear, fundamentar, argumentar y profundizar en hechos y fenómenos de la vida individual, de la naturaleza y la social, también a considerar y soñar otras posibilidades de esos hechos y fenómenos. No toda profundización y problematización da pie a buscar transformaciones, sin embargo, se pretende que así sea. Lo anterior es importante al considerar que en educación escolar suele haber correspondencia entre aprender a expresar emociones, sentimientos, ideas y sensaciones, y ejercicios de lectura y escritura; en este sentido se reconocen dos grandes tendencias. Una tendencia enmarcada en que los estudiantes logren lo que está previsto en el plan de estudios y otra en que haya cuestionamientos al plan de estudios en su diseño y/o en su concreción.

Al respecto de la primera tendencia mencionada, diríamos que se presenta lo que comúnmente apreciamos: docentes que vemos a los estudiantes como las personas apáticas, que no muestran interés o no desean lo que se les propone mientras el afán docente es no rezagarse con

los contenidos que dan cuenta del estándar para el período. En oposición está la tendencia que sin desconocer las directrices institucionales y del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por lo menos lleva a que los docentes interroguen lo que puede estar en la base de las actitudes de los estudiantes, asumir que puede haber corresponsabilidad si no responsabilidad plena en esos comportamientos, y decidir la búsqueda de alternativas pensadas en favor de los estudiantes. Esta última mirada no riñe con la anterior, sino que destaca como lo más importante del proceso docente-educativo, a cada estudiante con las particularidades de su proceso.

Lo dicho reafirma que en los procesos de educación y formación de los estudiantes el maestro tiene un papel importante. En esta indagación, ante las actitudes mencionadas por parte de los estudiantes, primero nos dijimos: 'no quieren nada', 'no les gusta nada', 'poco comprenden', pero luego nos preguntamos: ¿y si nosotras tenemos que ver en esto más de lo que creemos? ¿Sabemos, por ejemplo, a los estudiantes qué les gusta, qué será lo que quieren? ¿Qué podemos hacer y cómo para que sientan ganas de leer, de escribir, para que mejoren la comprensión?

Esto llevó a considerar los gustos e intereses de ellos, las vivencias y los conocimientos que se adquieren a través de las interacciones que establecen con su entorno, para que puedan expresar sus sentimientos, pensamientos y deseos. Empezamos a reflexionar que si desde el aula se generan espacios en los cuales sea posible establecer dicha relación, esto influirá para que también los índices de repitencia disminuyan, puesto que se trabaja desde lo que tiene sentido y significado para ellos, sin abandonar los parámetros de la normatividad y de la institución educativa para la cual es importante dar cumplimiento a las directrices legales.

Se realizó un rastreo exhaustivo en bases de datos especializadas de acceso público y privado: Google académico, Dialnet, SciELO, Redalyc y ProQuest para conocer investigaciones que de 2014 hasta hoy relacionan la emoción con los procesos de lectura y escritura, pero no se encontraron muchos trabajos sistematizados acerca esas implicaciones. La mayoría de

las investigaciones giran en torno al tema de las estrategias didácticas para fortalecer la lectura y la escritura, tipos de inteligencia, educación e inteligencia emocional lo cual hizo más atractivo nuestro trabajo, unido a la posibilidad de continuar para ver transformaciones que será preciso analizar, sostener y robustecer hasta convertirlas en una cultura escolar para propiciar la comprensión, la lectura y la producción escrita a partir de las emociones en estudiantes de educación básica.

Para dar cuenta de lo anterior, en este artículo se presenta un punto de partida, seguido de lo que hicimos en esta búsqueda. Luego se tendrán los fundamentos teóricos y conceptuales seguidos del análisis de resultados de investigación, de carácter parcial, debido a que la actual contingencia impidió continuar y terminar el trabajo de campo.

PUNTO DE PARTIDA

Aunque es bastante lo que se ha hablado e investigado a cerca de la comprensión lectora y la producción escrita, poco se han abordado esos vínculos con las emociones principalmente en estudiantes de educación básica. Esta afirmación sale del rastreo realizado en bases de datos especializadas de carácter abierto en el que se hallaron algunas investigaciones que datan de 2008 en las que relacionan educación emocional e inteligencia emocional y tipos de inteligencia. Para confirmar lo dicho, a continuación, una somera síntesis a ese respecto.

En el mundo de la lectura: estrategias para la comprensión de estudiantes de los grados cuarto y quinto, del Colegio Juan José de Neira, en Cundinamarca (Castro y Páez, 2015) los autores presentaron en alternativas para contrarrestar las dificultades en la comprensión y elaboraron una propuesta pedagógica encaminada a mejorar este aspecto de los estudiantes. Ochoa *Et al.*, (2017) hicieron investigación acción educativa con niños y niñas de segundo y quinto de primaria del Colegio de Sugamuxi (Boyacá), partieron de problemáticas que alteran los procesos de aprendizaje para identificar soluciones; aplicaron una

prueba diagnóstica, crearon matrices para identificar las dificultades de los estudiantes al rescatar información tácita en los textos en niveles de comprensión inferencial de lectura. Reflexionaron sobre la tarea educativa y la necesidad de implementar estrategias pedagógicas para fortalecer el proceso de lectura comprensiva.

Para Lastre-M, Chimá y Padilla (2018) quedó claro que la lectura en voz alta tiene efectos en la comprensión lectora de estudiantes de primaria en Colombia, que esta lectura mejora los niveles literales e inferenciales y que avanzar de un nivel de lectura a otro, exige dedicación, trabajo y tiempo. Entretanto, García, Arévalo y Hernández (2018) relacionaron la comprensión de lectura en los alumnos con el desempeño escolar, establecieron que los alumnos tienen obstáculos de tipo textual, inferencial y contextual; según análisis desde las diferentes áreas del conocimiento (Ciencias Sociales, Lengua Española, Ciencias Naturales y Matemáticas). El resultado determinó que la comprensión de los textos implica un proceso simultáneo de extraer y construir significados.

Sánchez y Pacheco (2016) consideraron el periodismo en la escuela, a partir de una experiencia didáctica para el desarrollo de competencias en comprensión y producción textual; utilizaron la prensa como instrumento pedagógico y didáctico que aportó para mejorar la competencia y las habilidades comunicativas. Por su parte Levratto (2017) investigó la Arquitectura: modelos de lectura digital en niños y niñas de educación primaria con el objetivo de definir unas modalidades de lectura propias del siglo XXI y crear diversas tipologías de jóvenes lectores en la web; entre los resultados evidenció la importancia de la lectura digital en las diferentes áreas del conocimiento.

Frente a los procesos escritos, Píneros *et al.*, (2017) analizaron las prácticas de enseñanza, en la escritura de los estudiantes de grado quinto de dos colegios en Villavicencio; también analizaron la relación entre las prácticas de enseñanza y la producción escrita, las concepciones y la formación de los maestros. Identificaron carencia de estrategias para desarrollar la escritura y falta de conocimiento didáctico (planear, textualizar y revisar),

aspectos importantes en escribir textos. Con inquietud por las prácticas, de aula en la escuela para la construcción del hábito lector. Baquero y Correa (2017) buscaron estrategias para fortalecer el hábito de lectura de los niños y niñas de primaria. Fue una investigación en tres etapas: indagación diagnóstica, planificación y acción y evaluación. Los resultados les permitió analizar y mejorar los procesos de formación orientados en la escuela, desarrollar sesiones más participativas y prácticas pedagógicas acordadas por los maestros con el ánimo de permear el hábito de la lectura.

El propósito de Romero (2017) fue analizar el Facebook como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora del texto narrativo. Analizó cómo las tecnologías de la información y la comunicación mejoran la comprensión lectora, encontró dificultades en los alumnos para interpretar y señaló falta de competencias para identificar elementos del cuento como el tipo de narrador.

Entre los trabajos que aluden a emociones están: 'inteligencia emocional y rendimiento escolar' realizado por Jiménez y López (España, 2009), 'estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo', realizada Pena y Reppeto (Madrid, 2008), 'desarrollo de emociones positivas en la niñez' desarrollada por Oros, Manucci y Richaud (Argentina, 2011), 'Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria, realizada por Sánchez (2019). En estos trabajos fueron comunes las estrategias metodológicas para involucrar las emociones con el desempeño y el éxito académico y laboral.

Fernández Berrocal y Ruiz (2008) ofrecieron lineamientos metodológicos para el diseño y la instrumentación de pedagogías que integren el desarrollo afectivo con el trabajo áulico cotidiano, destacaron cómo durante los últimos 30 años se ha empezado a hablar de este tema, el cual ha cobrado importancia en la tranquilidad personal y en el triunfo cotidiano de todo ser humano, especialmente en los escolares. Concluyeron que: en el siglo XXI se augura mayor accesibilidad y motivación para quienes poseen mayor inteligencia emocional; los países más potentes en el mundo no son los más felices; la necesidad de considerar estrategias para trabajar con docentes

en aspectos de formación y para trabajar con niños en la promoción de las emociones positivas y el control de las negativas, entre otras.

Meléndez (2016) relacionó las emociones con el proceso de enseñanza-aprendizaje dado en la educación en cuanto proceso interpersonal cargado de emociones que inciden en el acto escolar y que detona reacciones de acuerdo a la situación pedagógica vivenciada. El autor exaltó el interés de las emociones en el contexto educativo y aludió a emociones positivas para potenciar habilidades, destrezas, actitudes y valores para la comprensión del otro en la convivencia.

La relación entre la metacomprensión e inteligencia emocional al igual que su influencia en la comprensión lectora en estudiantes de 5° y 6° de educación primaria fue la investigación de Mengual y Zuriñe (2017) quienes se basaron en la lectura como un proceso que involucra lo cognitivo, metacognitivo y emocional, pues quien lee, le da significado al texto según los presaberes, la facilidad para inferir y la motivación. Encontraron desempeños de metacomprensión con mejores resultados de comprensión y mejores puntajes de inteligencia emocional con los desempeños de la lectura comprensiva.

El interés de Álvarez, Vejo-Sainz (2017) fue si el club de lectura escolar mejora la competencia literaria infantil, si estimula habilidades cognitivas, expresivas y de lectura comprensiva y si también estimula emocionalmente a los infantes al provocarles actitudes positivas frente a la literatura. Comprobaron que el club de lectura favorece notablemente el proceso lector, el desarrollo cognitivo y las interacciones con otros aspectos cotidianos, permite usar y aprovechar el tiempo libre, aporta al pensamiento crítico y argumentativo, y aumenta el gusto y placer por leer.

En Arias *et al* (2017) es la enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación, investigación que consistió en una revisión de artículos de revistas indexadas, tesis, libros y capítulos de libros que han tratado la cuestión de las emociones en la enseñanza. Concluyeron que las emociones juegan un papel primordial en el proceso de enseñanza, pues la disposición del maestro para enseñar depende de ellas y que las

emociones median en la toma de decisiones de los maestros en los actos pedagógicos.

La investigación de Carmona y Hernández (2018) fue sobre la Transformación de la comprensión de la paz a través de la producción escrita en los niños de quinto grado. Identificaron que escribir es un tema ligado a las emociones que permite al ser humano visualizarse y reconocerse, además, transforma la manera como los estudiantes confrontan conceptos de la vida cotidiana.

Son muchas las estrategias metodológicas empleadas para fortalecer los procesos de lectura y escritura en el aula, pero muy pocas las que se relacionan con la emoción; el maestro determina de acuerdo con su contexto, realidad y características de los estudiantes cómo darle fuerza a este tema puntual (la emoción). Sin embargo, una verdadera educación debe propender por aportar y transformar como el mayor bien la integridad del ser humano, implementar y sistematizar lo que sucede a partir de las prácticas educativas que incorporan la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje; ese podría ser uno de los objetivos primordiales de todo educador en atención a un ser íntegro, integral e integrado, no fragmentado.

¿QUÉ HICIMOS EN ESTA BÚSQUEDA?

Esta investigación fue desarrollada con la implementación de técnicas cuantitativas y cualitativas, lo cual lleva a afirmar que fue un enfoque mixto. Se elaboró, validó y aplicó un test antes, durante y después, fundamentado en las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática que se abordan en el área de Lenguaje. Su confección partió de reconocer los estándares de competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio Nacional de Educación (MEN), de las directrices de las Instituciones Educativas (IIEE) y de adaptaciones realizadas por parte del equipo de investigación, con base en la fundamentación teórica respecto al tema.

Los estudiantes sujetos de estudio venían en el proceso desde el grado cuarto (2019), año en que se realizó y aplicó el primer test al inicio del proceso, basado en las dimensiones mencionadas. Al iniciar el grado quinto (2020) se aplicó un nuevo test con indicadores y valoraciones próximos al final del último ciclo para el grado cuarto. Y hubo un test final con indicadores y valoraciones para el ciclo inicial del grado quinto. Cada uno de los test contó con valoraciones e indicadores acordes con el nivel de complejidad.

La principal razón por la que se eligieron ítems de grado y de período anterior es por la identificación de las características en comprensión lectora y producción escrita antes mencionadas. Estas aplicaciones dan un carácter longitudinal, puesto que se aplicó a los mismos sujetos en distintos momentos del desarrollo de la investigación.

Los test tuvieron el mismo esquema de confección:

Tabla 1: Esquema de aplicación de cada test. Fuente propia.

PRAGMÁTICA	A	M	B	SEMÁNTICA	A	M	B	SINTAXIS	A	M	B
PRIMER MOMENTO											
Se registraron nueve indicadores de pragmática				Se registraron nueve indicadores de semántica				Se registraron nueve indicadores de sintaxis			

De acuerdo con la tabla, en cada columna de las dimensiones pragmática, semántica y sintáctica se realizó una adaptación de los indicadores propuestos por el MEN con lo surgido de las lecturas realizadas y con los elementos sobre emociones que no están presentes en las directrices del MEN ni de las instituciones educativas. Como criterios de validez interna tuvimos presente que los indicadores se refieren a lo propuesto en cada dimensión y como criterio de validez externa procuramos la claridad y el

equilibrio, por ejemplo, en el test del primero y del segundo momento el total de ítems fue nueve mientras en el test del último momento fueron 10. Al observar cada test se aprecia trazabilidad y al comparar los tres test entre sí, también.

El carácter anticipado de los indicadores y de sus valores los hace cuantitativos en el sentido que después de identificar unos estados de desarrollo de esas dimensiones en los estudiantes fuimos a ver de lo que está previsto, qué se daba y cómo se apreciaba en ellos. Con ese fin fueron utilizadas las siguientes valoraciones para los indicadores: Alto=A, Medio=M y Bajo=B. Los significados son: A (oscila entre 90% y 100% en el alcance de los criterios de cada indicador), M (oscila entre 50% y 60% en el alcance de los criterios del indicador) y B (oscila entre 30% y 49% en el alcance de los criterios del indicador).

Después de realizado el test en cada grupo se hizo un comparativo de cada estudiante con una malla que recogía las mismas dimensiones y los mismos indicadores, pero para cada persona:

Tabla 2: Comparativo del desempeño por estudiante.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO DONADO CAMACHO (SEDE TABLACITO)									
ESTUDIANTE	PRAGMATICA			SEMANTICA			SINTACTICA		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
1. Sara Bedoya Alzate									
2. Matias Castaño Tamayo									
3. Laura Isabel Franco Henao									
4. Juan Felipe Gaviria Estrada									
5. Jeymar Lugo Naranjo									
6. Salome Marin Agudelo									
7. Laura Osorio Garcia									
8. Walter Yesid Rincon Sanchez									
9. Yonathan Estiven Serna Zapata									

Fuente propia.

Para facilitar la manipulación de la información, la valoración A fue pintada de color verde, la valoración M fue pintada con amarillo y la valoración B fue pintada con azul. Con estos códigos se facilitaba la visualización del desempeño por estudiante. Con los mismos valores y las mismas convenciones de color se hizo el comparativo por grupo y después se compararon los dos grupos de las dos instituciones educativas participantes:

Tabla 3: Triangulación aplicación de test entre instituciones.

Cruce de información de las dos instituciones									
	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 1	Momento 2	Momento 3
	Pragmática			Semántica			Sintaxis		
I.E Ana Gómez de Sierra (sede Maria Camila)									
I.E Antonio Donado Camacho (sede Tablacito)									

Fuente propia.

La aplicación de test tuvo complemento en el registro de lo observado en las interacciones por parte de las investigadoras, en un instrumento que permitió consignar la descripción de actitudes, comportamientos y expresiones de los estudiantes durante la realización de actividades de lectura y producción escrita. Después, el equipo de investigación realizó una interpretación analítica de las implicaciones de las emociones de los estudiantes en esas actividades. En el instrumento que se halla a continuación, se diligenciaron los datos de encabezado y la primera columna durante el trabajo de campo. Para triangular la información obtenida de las observaciones, se conservó este instrumento y se le adicionaron las columnas que están a la derecha, dedicadas como se indica, a codificar, agrupar, excluir y nombrar lo que resultó. Con base en esto último se presentan los resultados.

La ficha de registro que se hallará a continuación contempló estándar de competencia, descripción de la actividad, comportamiento y actitudes de los estudiantes al realizar las actividades propuestas, también espacios para plasmar la apreciación y análisis por parte de las investigadoras, al igual que para las conclusiones sustentadas en autores que se refieren a los intereses y emociones en las actividades de comprensión lectora y producción escrita.

La observación centrada en comportamientos y actitudes de los sujetos a partir de las interacciones dentro de los grupos, durante las actividades de procesos de lectura y escritura desarrollados en clase fue complementada con conversaciones espontáneas con los estudiantes, asociadas a las actividades realizadas, asimismo prestó mayor atención a lo que decían al momento de proponerles hacer distintas actividades. Esto dio cabida al reconocimiento de una mayor riqueza en cuanto la concurrencia de especialidades sociales y culturales dentro del aula, espacios donde fue posible expresar sentimientos y emociones.

La conjunción de los elementos cuantitativos y cualitativos permitió un alcance descriptivo y correlacional, lo primero porque las investigadoras describieron con detalle sucesos, actitudes, comportamientos y entornos

que permiten identificar características y manifestaciones de los estudiantes durante las actividades que son el tema de este trabajo. Y el alcance correlacional, dado por el establecimiento de relaciones entre las variables de esta investigación al interior de cada grupo y entre los grupos de ambas IIEE.

La población fue de 145 estudiantes en las IIEE protagonistas de este proceso. La muestra inicial en la I.E. Ana Gómez de Sierra fue de 27 estudiantes con edades entre 9 y 12 años, la mayoría en este establecimiento desde el grado preescolar, pero al iniciar el año escolar 2020, 10 estudiantes cambiaron de domicilio o reiniciaron el grado. Además, se contó con el ingreso de cinco estudiantes nuevos en el mes de enero procedentes de algunas instituciones del municipio y del departamento, lo que redundó en un total de 22 estudiantes que participaron en el segundo y tercer momento de la aplicación del test y de la pauta de observación. En la IE Antonio Donado Camacho, se inició con una muestra de 9 estudiantes, la cual cambió para el año 2020 puesto que 2 estudiantes se retiraron de la escuela por cambio de domicilio, por lo tanto, la investigación concluyó con 7 estudiantes con edades entre los 9 y 12 años; todos habitantes de la vereda Tablacito. En síntesis, la muestra, al final del proceso, fue de 29 estudiantes.

Tabla 4: Registro de observaciones y Malla de triangulación.

FECHA	Día y mes del registro		TRIANGULACIÓN
ESTÁNDAR DE COMPETENCIA Escribimos el estándar para el área que, de acuerdo con las directrices de las instituciones educativas correspondía abordar.			Diligenciados los registros, al momento de triangular estos dos aspectos se dejaron intactos. Primero se cruzaron los registros al interior de cada grupo y después los registros entre los grupos.
ACTIVIDADES		Se conservaron todos los que fueron ítem para el registro.	Se dejó intacta la descripción de actividades.
Se enunciaron las actividades que desarrollarían los estudiantes en atención de los objetivos de investigación y a los estándares de competencia.			
ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES AL REALIZAR LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA			
Se registraron rasgos de actitudes, comportamientos y expresiones observadas en los estudiantes cuando se les pedía realizar actividades de producción escrita, comprensión e implicación de emociones.		A partir de lo descrito, se trabajó la codificación con colores y se procedió a agrupar por afinidad.	Separado todo lo que tenía el mismo color, se agrupó por rasgo común y diferente. Cada grupo tenía a parte lo común y diferente.

FECHA		Día y mes del registro	TRIANGULACIÓN		
APRECIACIONES Y ANÁLISIS					
Cada investigadora interpretó y analizó según la intencionalidad que se había tenido en la actividad y lo que se veía que lograban los estudiantes.			A partir de lo interpretado y analizado, se trabajó la codificación con colores y se agrupó por afinidad.	Separado lo común y específico por grupo se hizo lo mismo entre grupos.	Se obtuvo lo común y diferente entre grupos.
AUTOR QUE HABLA DE LOS INTERESES O EMOCIONES EN LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN ESCRITA					
De acuerdo con el ítem se privilegió tomar algún autor que vinculara las emociones con la comprensión y la producción escrita, al no encontrarlo, se interrelacionaron autores que por separado hablaran de esas variables.			Con los mismos autores de base, cada investigadora soportaba con alguno de ellos el análisis y la interpretación.	Cruzados el análisis y el sustento interpretativo en autores este se sintetizaba.	Se caracterizaron la agrupación y la exclusión, se atribuyeron nombres a lo que se encontró.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Las emociones no son expresadas de la misma forma, cada ser humano lo hace de manera particular acorde con sus creencias, costumbres, experiencias y cultura, en lo cual, se cruzan dos elementos: el carácter social de las personas basado en las interacciones que establece con los otros y con su entorno, que le posibilitan adquirir capacidad para expresar pensamientos y sentimientos de la forma en que las vive, y las condiciones individuales de carácter neurobiológico que activan la cognición particular e influyen en las maneras de interrelacionarse. Ambos elementos hacen parte de las maneras como establecen situaciones comunicativas en contexto, de la claridad en las intencionalidades al emitir mensajes, al considerar el receptor y elegir el medio de expresión oral, escrita o gestual que más se acomode a sus gustos y necesidades, Escandell (1996) pues, la comunicación es una de las finalidades del lenguaje y la expresión no es ajena a esta.

La comunicación inicia desde temprana edad, cada vez que se busca entendimiento hay actos de comunicación, lo que varía en los actos comunicativos desde las señales de un bebé para indicar que desea ser alimentado o consentido, por ejemplo, hacia otros momentos del ciclo vital, y tiene relación directa con el aprendizaje y el uso del lenguaje convencional; este último lenguaje es el que prima en los procesos escolares, puesto que, con base en la producción escrita y la lectura de los códigos acordados por una comunidad lingüística, se establecen los parámetros de identificación y pertenencia a una sociedad al igual que el aprendizaje y el desempeño académico.

La comunicación es un acto que siempre tiene intención y se da en las relaciones establecidas con los otros de diversas maneras. La lectura y la escritura son un medio para exteriorizar aquello que vive el hombre, no solo de manera individual sino también en la interacción social y cotidiana; cuando se escribe y se lee, se establecen relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno. En palabras de Goodman (1982) mientras leemos se construye

significado, y mientras se introduce nueva información se reconstruye. En el transcurso de la lectura e incluso después de esta, el lector captura nuevas percepciones que le hacen estar activo en el análisis del significado y la construcción de uno nuevo; esto no se logra si no se comprende.

Para que haya comprensión no es suficiente con conocer términos o definiciones, sino que se precisa que las personas sepan de qué se habla cuando se habla de algo, saber que se habla de eso y no otra cosa, lo cual es posible al tener elementos en común, conocer o saber de lo mismo para referirse a ello, lo que de acuerdo con Searle (1979) tiene relación directa con la identidad y el referente. Saber que cuando se dice por ejemplo *luna menguante* se sabe por las convenciones de los conocimientos astrológicos y de la cultura que se habla de la luna en su fase menguante y poder diferenciar la luna de los planetas o del sol es haber logrado identidad, del mismo modo que entender a qué se refiere la fase menguante es la noción de que se conocen o se identifican otras fases lunares a partir de las cuales puede diferenciarse y nombrarse esta. La comprensión desde una mirada académica tiene referencia en los contextos de situaciones de vida y sus nexos con los contextos de los textos o composiciones que pueden ser orales, escritas, semiológicas, etc. (Halliday, 2001).

Para una lectura comprensiva, se requiere entenderse a sí mismo, al mundo y por consiguiente a los demás, y en esto son relevantes los contextos y los valores que priman en los mismos; al tratarse de textos escritos es primordial conocer la intencionalidad del autor y el carácter común de los códigos compartidos en el discurso, en términos de van Dijk (1997). Al mismo tiempo, cabe reconocer que tanto ese contexto como esos valores son cambiantes, ya por modificación en las dinámicas donde se hallan las personas, porque se trasladen de lugar o porque sus maneras de concebir han sufrido transformaciones, y en todo ello es clave la experiencia. Este último elemento sugiere que las personas no somos predeterminadas, y en consecuencia, los estudiantes pueden mejorar o lograr la comprensión al igual que la lectura y la producción escrita esperadas dentro del sistema escolar.

Las personas afrontamos de manera continua hechos, eventos y situaciones que exigen acudir a herramientas para solventar lo que se da, esto indica un carácter contingente para el que se precisan elementos de educación y formación con qué superarlos, los mismos que de manera progresiva permiten ahondar en la interpretación, la posibilidad de presuponer lo que puede suceder y, especialmente, de actuar ante lo que ocurre. Aquí toma importancia el lenguaje con sus múltiples tipos y expresiones, como alternativa para exponer lo que se tiene adentro de sí mismo y lo que va tomando fuerza como manera social de explicarlo.

Lo anterior ilustra un sentido de lo humano que permite comprender y comprendernos. Al señalar lo de adentro de cada quien, no se trata de lenguajes privados que solo pueden ser entendidos por quien los posee, sino de la manera individual como se llega a la comprensión de los tejidos y las dinámicas establecidas al interior de una comunidad o de un texto. En este sentido, los textos en cualquiera de sus tipos son tejidos o entramados, relaciones de hechos, descripciones y eventos que ilustran algo ocurrido, pero también algo posible. Y en cuanto a las explicaciones sociales, se trata de las reglas que regulan y constituyen las maneras de hacerse parte de una comunidad, como señala Searle. (Searle, 1980).

La lectura de textos humanos, geográficos, escritos u otros, amplía el conocimiento del mundo y de los conocimientos en general, acerca a otras posturas, activa la imaginación, la posibilidad de prever mundos posibles a partir de los mundos reales (Putnam, 1990). Propicia la capacidad de argumentar, proponer y disentir, lo cual se convierte en un conjunto de criterios para participar, elegir y decidir, en síntesis, provee herramientas para una formación crítica que requiere entre otras vías, entender las situaciones cotidianas que se afrontan para intentar transformaciones y asir los fundamentos que proceden en el ámbito escolar de las áreas de conocimiento para desplegar otras capacidades y habilidades individuales y socioculturales.

En sentido de lo anterior, para Cassany *et al.*, (1994) la comprensión de un texto se da a partir de la sincronía que existe entre lo que el lector lee y

lo que comprende del tema. La producción escrita va ligada a los gustos, el disfrute y los intereses por los temas que se leen y por la orientación recibida por parte de los docentes. Esto permitirá llegar a lo más profundo de ellos, y de esta forma alcanzar la finalidad propuesta en los procesos escolares.

Los gustos, el disfrute y los intereses, si bien están referidos a los estudiantes, aplican para toda persona que emprenda este tipo de actividades, y se expresan como *emoción* con relación a lo que se aborda; sin embargo, puede relacionarse también con sensaciones no agradables ni placenteras como tristeza, angustia, ira, enojo, asco, etc. Es decir, la emoción es la sensación individual o particular ante un hecho, un evento o un fenómeno, etc., y es expresada por medio del lenguaje convenido socialmente. Diferenciar las emociones y las maneras de expresarlas es parte de un aprendizaje social en el que las instituciones (familia, escuela, iglesia y otros tipos de organizaciones) tienen un papel primordial.

Lo anterior implica que: (1) las emociones pueden conocerse cuando se expresan tal cual y esa expresión puede ser por medio de actos de habla o de actos comunicativos, (2) lo que se comunica como emoción es una caracterización de lo que se experimenta o una descripción de lo que se siente, (3) lo que se concibe y válida como manera adecuada de expresar una emoción es un código social, lo que le da el estatus de lenguaje, toda vez que por medio de ese acto comunicativo se logra entendimiento. En ese sentido, la apatía o la satisfacción de los estudiantes ante las actividades propuestas son lenguajes emocionales o maneras de comunicar la sensación que les produce lo planteado según movilice lo que a ellos mismos les produce satisfacción y les permite atribuir significado y sentido.

LAS EMOCIONES Y LA COMPRENSIÓN

Todos saben qué son las emociones, pero definirlas es un poco complejo, pues cada uno reacciona de diferente manera frente a un mismo estímulo, esto reafirma que las emociones son fáciles de sentir pero difíciles de definir. En ese caso, es posible relacionar la lectura y la escritura con lo que mueve

a los estudiantes, con sus emociones, sentimientos y creencias en tanto le dan sentido y significado a lo que leen y escriben; les genera aprendizajes significativos pues las emociones permiten la comunicación con los demás, generan un código de contacto no necesariamente oral, conllevan al hombre a conocer su ser interior, a aceptarse tal cual es y a generar interacciones sociales basadas en el respeto por las diferencias individuales.

Abordar las emociones, la comprensión lectora y la producción escrita exige reconocer que el hombre es un ser social y en su individualidad pasa por diferentes estados donde las emociones son determinantes en muchas actuaciones de la vida, es decir, la especie humana está incluida dentro de la clasificación animal, el hombre hace parte de los animales pero lo que lo diferencia de las demás especies es la condición humana, la voluntad, el interés, la construcción de un proyecto vital, el trascender en el aquí y el ahora, el posponer un deseo para cumplir otro; el sentir emoción frente a las situaciones que el mundo presenta y poder actuar según lo que siente, lo hace verdaderamente humano. En consecuencia, el ser humano es un ser emocional y en la vida práctica asume riesgos y genera respuestas encaminadas a la búsqueda de supervivencia y bienestar, no es un ser netamente racional que al aplicar toda la lógica a su vida deja a un lado la emocionalidad, el deseo o el impulso (Rodríguez Valls, 2015).

Las emociones están presentes en la vida del ser humano, de ahí la importancia de conocerse y reconocerse como parte de una sociedad, y algo que ayuda en ello es el hábito de la lectura y la escritura. Herrera Oliveros (2019) plantea que el ejercicio de leer y escribir, se convierte en una práctica de auto conocimiento, con ello se logra escudriñar en lo más profundo de cada ser humano, se movilizan pensamientos, creencias, conocimientos y sentimientos. En ese ejercicio tiene cabida identificar emociones: alegría, tristeza, ira, asco, miedo, sorpresa conforme a la clasificación realizadas que realizó Paul Ekman (1972), u otras que escapan a esta agrupación y que sin duda, tienen un papel relevante en los procesos abordados en este trabajo. Sea desde alguna de estas posturas o de otra, el docente está desafiado a

crear la situación de intersubjetividad, es decir, crear una situación de comunicación real que haga posible la trascendencia de los mundos privados de los participantes y el establecimiento de un diálogo creativo que permita confrontar ideas y compartir vivencias y experiencias. En esta situación se produce el encuentro de diferentes modos de ver al mundo, lo que enriquece a cada uno de los participantes y ofrece, además, la oportunidad al diálogo entre diferentes conciencias, a la expresión de ideas y sentimientos, a su toma de conciencia y al desarrollo del lenguaje oral (Valery, 2000, p. 42).

RESULTADOS

El cruce de la información como se planteó antes, permitió unos resultados que para ser presentados se anclan en la realización de algunas actividades. Para dar claridad, se toman expresiones de los estudiantes, se citan algunas observaciones de las investigadoras y se integra con las contribuciones de los autores que marcaron la ruta de fundamentación de este trabajo.

EMOCIONES Y TURNOS

Para realizar una actividad basada en un superhéroe que salvaría el planeta, se dispuso el ambiente de aula para que posibilitara el intercambio de ideas, sentimientos, opiniones y diera lugar a la socialización de la producción escrita. Durante las explicaciones dadas para la realización de la actividad, los estudiantes estuvieron atentos a las orientaciones proporcionadas por la docente, pues hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla en donde se hacen enunciados, se dan órdenes, se formulan preguntas y se hacen acuerdos con ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos, Searle (1969). Además, se hicieron preguntas para aclarar las dudas como: '¿el cuento debe ser muy largo?' '¿podemos crear los personajes?' '¿puedo ser yo el protagonista u otra persona?' '¿puedo hacerlo que sea en otro planeta?' '¿debe contener todas las partes

del cuento?'. Todas las preguntas que plantearon frente a la elaboración del cuento, deja ver que solicitan permiso o autorización para dejar volar la imaginación; puesto que la importancia del conocimiento no es un aspecto negociable como opinión.

Los cuestionamientos de los estudiantes dejan ver la importancia de contextualizar las actividades a los entornos de ellos, pues les posibilita formar modelos mentales (van Dijk 2013) de los eventos sobre los que conversan. Asimismo, la emoción como posibilidad de escribir o de expresar algo ligado a los intereses de los estudiantes se manifiesta en la realización de la actividad, en la pregunta por la ortografía, en el abordaje de distintas tipologías textuales y el uso de los signos de puntuación para dar un sentido claro a las ideas, asimismo, en la utilización de un vocabulario adecuado para el contexto en el cual se desarrollan. Halliday (1978), refiere que todo lenguaje funciona en contextos de situación y puede vincularse a esos contextos. El interés por la sintaxis y la semántica está en concordancia con la pragmática, al mismo tiempo se corresponde con lo que busca el MEN en cuanto al desempeño en el área.

Al realizar la escritura y escuchar afirmaciones como: "en nuestras manos está la posibilidad de salvar el planeta" (Hayder), "escribir me inspira y me dejo llevar de mi imaginación" (Ana), "escribir mis propios cuentos me permite crear mis personajes y mi historia" (Alejandro), a lo que hacen referencia con estas expresiones es a la relación con los mundos posibles como lo señala Putnam (1990). Los estudiantes crearon un contexto imaginativo que les posibilitó la oportunidad de recrear libremente su mundo con su propio lenguaje y manera de verlo. Halliday (1978) plantea que el lenguaje está en relación con algún contexto o escenario en el cual hay personas y eventos que derivan los significados de las cosas que se dicen.

Compartir los escritos con los compañeros, levantar la mano para solicitar el turno de lectura, expresar enojo o emoción, cuando no se tiene el turno, bajo la norma de cortesía social (Grice, 1975), y dirigirse a la profesora con ceño fruncido para dar a entender que se siente malestar, es una manifestación de la emoción, siguiendo a Daniel Goleman (1996).

Así se aprecia en exclamaciones como: “qué pereza, la profe no me quiere escuchar mi cuento” (Hayder), posibilitar que entienda que no es cuestión de solo querer sino que se es parte de un grupo en que la construcción de cada uno es importante, y es valioso escuchar a cada uno en el momento oportuno “la profe solo escucha a los niños y a las niñas no” perspectiva de género, valoración propia (Chaverra y Arango, 2018). Otros, simplemente esperaron la oportunidad para socializar.

La expresión de las emociones al igual que las reglas de cortesía social y el valor de sí mismo, hacen parte de los procesos educativos, y en estos, la comunicación es clave, puesto que, a través de esta, se busca comunicar a los oyentes la intención que se espera que sea comprendida, y que en el caso escolar, ha de propiciar el entendimiento y el despliegue de otras capacidades en los estudiantes. En suma, comunicar es un acto en el que el emisor y el oyente comparten significados (Searle, 1969).

Al escribir el cuento aplicaron conocimientos con sentido dentro de la escritura según los conocimientos individuales. La propuesta de elaborar cortas producciones con un superhéroe que viniera a salvar el planeta por los desastres ambientales, permitió a los estudiantes utilizar conceptos claros. Aunque preguntaron a los pares y a la profesora sobre la escritura de palabras y de signos de puntuación, en los escritos se pudo observar que no los contienen, pero al leer se logra entender lo que desean transmitir, lo que en esta situación deja en desventaja a la sintaxis con relación a la semántica.

Durante la socialización se propició un ambiente de confianza para compartir los escritos por parte de la mayoría; se recordó la importancia de escuchar al otro, aunque para ellos es más importante que la profesora sea quien los escuche como una manera de validar lo que construyen, situación que lleva a retomar de Bernstein (1994), que en la escuela es el docente quien tiene la voz dominante, por ende, impone las reglas. Y es que aún, con el interés mostrado en la actividad, el direccionamiento y la concesión de turnos corrió por cuenta de la docente.

En el momento de realizar el escrito, proponían soluciones a las problemáticas ambientales ya que establecen relaciones y vínculos

afectivos con su entorno y se preocupan por los actos irresponsables del ser humano hacia el uso irracional de los recursos naturales. Así, al relacionar la lectura y la escritura con la cotidianidad de los estudiantes, estos encuentran sentido a lo que escriben y leen. Escuchar los escritos de los compañeros posibilita identificar gustos e intereses afines entre ellos y, por lo tanto, se sienten identificados con el otro. Para Halliday (1979), el potencial lingüístico del individuo se interpreta como el medio por el que se establecen, se desarrollan y se mantienen las diversas relaciones sociales en que él participa. De igual modo,

La posibilidad de que ellos mismos puedan seleccionar acerca de lo que pueden escribir les ayuda a desarrollar seguridad en sí mismos y a encontrar los temas que desean trabajar, y los mismos están relacionados, [...] con sus experiencias previas, escriben acerca de aquello que conocen (Tovar et al., 2005, párr. 18).

Se propuso escribir una carta para el presidente de Colombia. Antes de plantear las orientaciones del trabajo, se recordaron las normas a tener en cuenta para la realización del ejercicio; los estudiantes las comprendieron, algunos mostraron estar de acuerdo y otros en desacuerdo con la propuesta de la profesora. Mientras se daban las orientaciones frente al trabajo a realizar, primaban las miradas para distintos lados, incluso, algunos hablaban en voz baja. Tardaron en iniciar el escrito y no dedicaron el tiempo previsto, movían las hojas de un lado a otro, las ideas no fluían, jugaban con el lápiz, el borrador y el sacapuntas. Pedían permiso para ir al baño, preguntaban por la hora para saber cuánto tiempo faltaba para salir al descanso, etc. Estas actitudes frente a la actividad planteada es un acto de habla directivo, en el cual se trata de desarrollar una acción a través de un mandato Searle (1976) y se aleja totalmente de los intereses y gustos de los estudiantes, en consecuencia, es un acto fallido.

Al momento de poner en común las elaboraciones, los escritos cortos no tenían estructura de carta, había poca preocupación por la ortografía y el contenido. Se escucharon entre otras expresiones: "que le voy a decir si

no lo conozco” Brayan y Eri, “tengo pereza de escribirle a alguien que no está entre mis afectos” Alejandro.

Los estudiantes que recién ingresaron al grupo aún están en proceso de adaptación y conocimiento, en consecuencia, no compartieron lo que escribieron, mostraron pena para expresar sus creaciones. En términos generales, la actividad no movilizó en ellos sentimientos gratos ni preferencias o gustos, puesto que el lenguaje es un potencial: es lo que el hablante puede hacer; lo que la persona puede hacer en el sentido lingüístico, es decir, lo que puede hacer como hablante/oyente equivale a “lo que puede significar”. De allí la descripción del lenguaje como un “potencial de significado” (Halliday, 2001 p. 41).

El interés y gusto de los estudiantes con relación a la actividad está influenciado y definido por sus emociones identificadas en aquello en lo que centran el interés. Puede intentarse persuadirlos para dar cumplimiento a una actividad propuesta por la docente pero lo que moviliza el deseo y la intención de algo para alguien que inspira una sensación o un sentimiento específico es decisiva.

Actividades como esta caben en una clasificación de las identificadas como las que no siempre gustan a los estudiantes, sin embargo, se dan bastante en la escuela, lugar donde prevalecen prácticas pedagógicas reguladoras orientadas en desarrollar actividades para controlar el comportamiento de los estudiantes, en las que el maestro desea obtener respuestas ajustadas a su criterio. Según Halliday (2001), el docente tiende a jerarquizar los estudiantes en el aula y con ello a propiciar situaciones de exclusión, debido a que la escuela es un escenario de socialización Bernstein (1971). De los escritos cortos dijeron que no sabían qué escribir y que se les hacía un poco difícil, pues hablar con alguien que no se conoce dificulta emplear un lenguaje cercano; ya que el lenguaje tiene una función imaginativa con un personaje ajeno a su realidad e interés Halliday (1975).

Este evento permite reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas orientadas por los docentes en el aula de clase, con frecuencia se escucha hablar a los docentes que los estudiantes son apáticos, desinteresados por

las actividades planteadas y que son resueltas sin detenimiento. La escuela desarrolla las temáticas ajenas al sentir de los educandos, el docente es quien orienta y propone las actividades de producción escrita y comprensión lectora, de tal manera que los estudiantes respondan de manera rígida y controlada y sin sentido. Es necesario que los docentes reconozcamos que, a medida que los niños se desenvuelven en contexto aprenden el lenguaje, lo cual va por características como aprender la función, aprender el lenguaje (a nombrar) y aprender el uso (según el momento y el contexto) como plantea Halliday (1975). En los contextos las personas aprenden los significados y esos significados les permite establecer referentes para aludir ciertas situaciones (Searle, 1969).

En otra perspectiva, según Dewey (1967), las experiencias no tienen valor por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples, sino que adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos. La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta materia prima orientando las actividades hacia resultados positivos (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 41).

Escribir una canción basada en el tema de la naturaleza captó el interés; los estudiantes estuvieron atentos en el momento de las orientaciones frente a la actividad planteada, pues se trató de aclarar las reglas fundamentales que se aplicarían al texto a construir y poder comprenderlo en su estructura, como sugiere van Dijk (1977). Además, hicieron todas las preguntas pertinentes para tener claridad sobre lo que debían realizar, solicitaron escribirla en equipos, los cuales fueron conformados con los compañeros que más afinidad y cercanía tenían; pues la acción comunicativa en los salones de clase debe ser de manera dialógica e intersubjetiva que enlace los actores del proceso educativo, Habermas (1981). La sesión se desarrolló en un ambiente de silencio cada equipo se dedicó en la producción de la canción en prosa, con el lenguaje natural y propio de los estudiantes acorde con los contextos de vivencia y la integración de conceptos del área para comprender mejor el texto, conforme lo propone van Dijk (1977).

Fue significativo que las reflexiones dejaran ver las preocupaciones que tienen sobre las problemáticas ambientales actuales y cómo el ser humano es el principal responsable del deterioro del ambiente. Mencionaron causas y consecuencias de esta situación en las que, el lenguaje cumple la función para expresar temas como resultado de la experiencia y de la visión que se tiene de la realidad, posibilita adquirir aprendizajes, y a la vez, establece y mantiene relaciones con los demás para transmitir mensajes ordenados y con significado acorde al contexto, de acuerdo con Halliday (1978).

Las ideas fluyeron, sintieron libertad para escribirlas. En el momento de socializar la canción, lo hicieron con pista y cantando según el género musical de preferencia, se dieron a conocer algunos talentos y habilidades musicales. Durante la actividad de producción escrita se acercaban a la profesora para saber de cómo escribir las palabras que tenían duda, fueron escritos con rapidez, con buen contenido y mensaje, seleccionando la información más importante sobre todas aquellas acciones encaminadas al cuidado y preservación del medio ambiente van Dijk (1977).

Fue tanto el agrado por esta actividad que solicitaron darle continuidad en la próxima clase y estuvieron tan concentrados que ninguno pidió permiso para ir al baño y cuando sonó el timbre para la salida, Hayder expresó: “lo bueno no dura”. En la socialización, lo más destacado fue que todos participaron, según la expresión unos sentían más pena que otros, pero igual, todos la cantaron frente a sus compañeros; fue un contexto imaginativo porque se animó a los estudiantes a experimentar y recrear su propio mundo, en sus propias palabras y significados; los cuales fueron expresados a los demás siendo conscientes de los estados afectivos de cada uno de ellos y de los demás compañeritos Halliday (2001).

COMPRENSIÓN Y COMPRENSIONES

La búsqueda de alternativas para trabajar la comprensión, la producción escrita y la lectura en estudiantes llevó a implementar distintas actividades, entre estas, una fue realizar una carta, antecedida por una conversación

respecto a las personas importantes en sus vidas; ellos se preguntaban entre sí y preguntaban a la profesora si debía ser a un familiar o si tal vez podía ser un amigo, muchos de ellos se refirieron a los padres, tíos o abuelos; los que no pensaron en la familia decidieron escribirle a un amigo. Los estudiantes expresaron la importancia de ciertas personas en sus vidas: 'profe, yo se la quiero escribir a mi mamá porque ella es muy importante para mí'; 'profe, yo se la voy a escribir a Matías porque ya no va a volver a la escuela'; 'yo se lo quiero hacer a un amigo'. Otros iniciaron la escritura sin hacer comentarios.

La realización del ejercicio de escritura fue durante el momento y tiempo indicados para hacerlo. Los estudiantes se dispusieron a escribir y durante el proceso hicieron preguntas como: 'Profe, ¿yo voy a entregar la carta?' ¿La persona a la que se la voy a hacer la va a leer? Las respuestas fueron: que por medio de alguna persona se haría llegar la carta a quien no estaba en el grupo y que, desde luego, cada uno entregaría la carta a la persona para quien la hacía. No se dejaría en el cuaderno, fue la respuesta a quien preguntó si la dejarían allí.

La carta fue realizada de acuerdo con la pauta para su estructura, cosa no lograda antes; la mayoría utilizó un lenguaje en el que se entremezclan sentimientos con emociones: 'Mamá, si tú no estás en mi vida, no sé qué voy a hacer porque siempre estoy feliz'; 'te voy a extrañar mucho porque hemos vivido muchas cosas juntas desde que estábamos en el preescolar'; 'vas a ser mi amigo toda la vida porque me has enseñado muchas cosas, me has enseñado a sumar, a restar, multiplicar y dividir. Y también me enseñaste que si uno no sabe, puede aprender' Expresiones como estas tienen explicación a partir de Habermas (1987) quien, en interacción comunicativa, le da importancia a los contextos donde ocurren las experiencias, a los contextos donde concurren las personas y a las creencias que tienen lugar en esas maneras de acceder al conocimiento, que incluso, permiten estar o no de acuerdo entre sí, discutir y exponer razones por las que cada quien eligió a alguien distinto a quién escribir, como se aprecia en las elecciones hechas.

La escritura permitió observar cómo los estudiantes utilizaron un lenguaje claro y acorde con la temática planteada, expresaron sentimientos y emociones de amor, cariño, amistad, ausencia: Laura expresó en su carta a Matías “es muy difícil estar en la escuela sin ti, tú eres mi amigo desde la guardería y me enseñaste muchas cosas, entre ellas a dividir, la escuela ya no será lo mismo sin ti”.

La expresión de Laura, de acuerdo con Searle (1980), refleja el significado de su amigo para ella, dado que compartieron en un contexto (guardería) convertido hoy en sitio de referencia para aludir a esos momentos compartidos en la niñez; al mismo tiempo destaca la amistad como valor, lo cual concuerda con la relevancia de los contextos y valores compartidos según propone van Dijk (1985). Los dos autores fundamentan los actos de habla como unidad de la comunicación (realizaciones lingüísticas de Laura con su amigo en la guardería), como momentos fundamentales de lo que fue y lo que es su comunicación en la actualidad. Esa comunicación, de acuerdo con Habermas (1987), tiene un carácter intersubjetivo en el que se destaca (Laura y el amigo) quienes al reflexionar tenían la comprensión (el amigo le enseñaba matemáticas a Laura y ella aprendía porque se disponía para eso) y las creencias, manifestadas cuando la niña afirma ‘la escuela ya no será lo mismo sin ti’. Una mirada distinta a la última expresión es desde el punto de vista emocional; en este aspecto, Laura halla en su amigo un motor para disponerse a aprender, no es lo mismo lograrlo a partir de lo que explica la maestra que desde lo que comparte con el amigo, pues allí, media una condición afectiva o, de acuerdo con Maturana (2001), es una conjugación de la emoción y la razón en el proceso de aprendizaje.

Walter también escribió para su amigo Matías, en la carta le pidió “nunca se olvide de mí, porque usted es mi amigo, siempre me ayudaba y me enseñó que todos tenemos que aprender”. Las expresiones de Walter tienen el mismo significado y sentido que las de Laura, lo cambiante es el contexto (no especifica el principal lugar donde compartieron), sin embargo, la expresión de afecto tiene un contexto relacional a partir de las experiencias compartidas, destaca el valor de la amistad, de la enseñanza y del reto de aprender continuamente.

Mariana escribió a su abuela muerta, en la carta decía: “abuela, todas las noches lloro mucho por tu ausencia, no quiero hacer nada sin usted, por qué se me murió”. Según este texto, Mariana permanece en la emoción por la ausencia definitiva de la abuela, la cual puede equivaler a un sentimiento de pérdida, es una manera difícil de desligar la emoción del sentimiento como plantea Rodríguez Valls (2015), quien concede importancia a los sentimientos como una manifestación de emociones menos pasajeras, ancladas en el cerebro, y por qué no, en la corporalidad de cada persona. Reclamar la abuela ausente es una manera de entender los marcos de referencia (van Dijk, 1977), de quien se toman a partir de las macroestructuras de los modelos de comprensión, y es que, Mariana no relata todo lo acontecido con la abuela (macroestructura) sin embargo, los presentes entienden que por algún episodio o por un conjunto de circunstancias ha muerto (modelos mentales). No fue necesario detallar cada instante para lograr la comprensión de lo compartido.

En esta actividad, los estudiantes querían leer sus cartas para todos, algunos como Walter, Mariana y Laura lloraron durante la lectura de lo que escribieron. Apreciar estas manifestaciones es una oportunidad para acercarse a la sensibilidad de los estudiantes que al ser puesta en palabras, lleva a procesos de reflexión para dar salida a las emociones contenidas, represadas o tal vez inconscientes. Hablar de las emociones y leer lo que de estas se describe en la vida personal es una manera de acercarse al conocimiento de sí mismo y de reconocer el papel de esas emociones en las relaciones que se establecen con otros al igual que con los conocimientos.

PRODUCCIÓN ESCRITA

Durante la lectura de un cuento, los estudiantes hicieron algunas inferencias y mostraron actitud de escucha activa para saber de qué se trataba. Al finalizar la lectura reconstruyeron la historia e identificaron características de la súper estructura de un cuento.

Comentaron de los objetos que les generaban cariño, entre ellos se destacaron los juguetes, diarios personales e incluso hablaron de las cobijas. Iniciaron la escritura del cuento en el momento previsto, todo el grupo optó por hacer el escrito en una hoja suelta para ir realizando ajustes a medida que recibían realimentación en aspectos como la ortografía, redacción o cualquier otro error de sintaxis o de semántica.

En el momento de realizar el cuento, preguntaron por la forma correcta de escribir algunas palabras o por algunos sinónimos para evitar repetir términos; utilizaron terminología cotidiana y acorde con el tema planteado en el cuento.

Hablar de los seres vivos según los ecosistemas da cuenta de que, el contexto de situación, es una construcción cultural, para explicar cómo un texto se relaciona con los procesos culturales en los cuales se encuentra inmerso, Halliday (1982). A partir de esto, por una parte se observó que cada estudiante dimensionó el ecosistema según el conocimiento y la proximidad a los mismos. Por otra parte, esta fue una oportunidad de relacionarse con otros textos desde el gusto e interés propio.

Cada estudiante compartió una lectura sobre un tema de interés, para sorpresa y coincidencia de todos, la tendencia fue sobre el COVID-19 como tema de suma importancia de la actualidad y no ajena a la realidad de todos; dándose una función informativa pues transmitían datos y opiniones de suma importancia sobre la epidemia. Todos aportaron al tema que preocupa y alarma al mundo hoy. Manejan información y datos estadísticos, presentaron acciones que están implementando algunos países para frenar la propagación de este virus. Sin embargo, algunos dejaron ver el miedo que sentían por el daño que ha causado en el mundo.

Cuando compartieron la información al grupo, todos querían hablar de lo que habían leído, hablaron a destiempo, la profesora intervino en varias oportunidades para que se diera la escucha frente a la palabra del otro. Respondieron con claridad a las preguntas formuladas por los compañeros, aunque los estudiantes que ingresaron hace poco al grupo se notan aún muy callados y reservados para dar a conocer las ideas; su actitud reafirma

que los actos ilocucionarios, como señala Searle (1990), no los realizan las palabras sino los hablantes al emitir las palabras y esto se debe a que el orador es quien determina la fuerza ilocucionaria. Al terminar la actividad se escucharon expresiones como: Laura: "¡qué tan rico que ya sabemos que a todos nos gusta leer sobre el coronavirus!" Ismael, "podemos explicarle a los demás niños de la escuela sobre este tema que tanto miedo nos da"; en donde la intención de los estudiantes es expresar sus sentimientos y actitudes frente a lo que se está viviendo en el mundo a causa de este virus (Searle, 1979).

Cuando los estudiantes comparten lecturas de interés y gusto para cada uno de ellos se vive la comprensión lectora como un proceso de importancia para ellos, pues en clase no solo se debe leer lo que plantea el maestro; por el contrario, se debe posibilitar a los estudiantes para que sean autónomos en escoger los temas de lectura acordes a sus gustos e intereses. En el momento de las socializaciones de los textos, quieren que solo sean escuchados, intervienen sin que se les dé la oportunidad, tanto es el deseo de hablar de lo que saben y conocen que olvidan a otros que también desean opinar. Se hace necesario recordarles las normas de cortesía, equivalentes a las reglas por las que se espera y se otorga el turno de la palabra (Grice, 1975), la escucha por la palabra del otro.

De acuerdo con lo anterior, es un reto para los maestros replantear los contenidos y el tipo de textos de lectura, no siempre se deben llevar a clases textos que correspondan a temas estipulados, es fundamental orientar actividades de comprensión lectora encaminados a desarrollar autonomía y participación. Cuando los estudiantes comparten lecturas de interés se establecen afinidades permitiendo cercanía y empatía entre ellos, además, desean compartir lo que leen. Goleman (1996), afirma que no se trata de que nuestro intelecto elimine las pasiones, más bien se trata de llevarlo a que las gestione, pues el hombre no es puramente racional pero tampoco es netamente pasional. Los docentes deben ser conscientes de la importancia de permitir que cada uno de los estudiantes logre expresar sus emociones, es decir, es necesario que desde el aula de clases se generen

espacios en las cuales las niñas y los niños puedan suscitar sus emociones, permitirles enfrentar sentimientos, experimentar nuevas vivencias, en las cuales sea posible comunicarse de distintas maneras y en diferentes contextos.

CONCLUSIONES

Los estudiantes escriben de forma clara y fluida cuando se propician espacios para hablar de todo aquello que han experimentado, ya sea en forma positiva o negativa. El saber que el texto será socializado o incluso que llegará a quien lo escribieron se convierte en una motivación para buscar escribir correctamente, pues cuando la escritura acoge sus intereses, indagan en la forma correcta de escribir. Contrario es lo que se aprecia cuando la escritura está centrada en textos académicos cuya elección ha sido realizada sin tomarlos en cuenta, que presentan contenidos por algún aspecto poco cercanos que no han contado con ellos para su elección o que no dan posibilidad de que afloren las emociones. No obstante, lo dicho, los estudiantes poco prestan atención al uso de los signos de puntuación, lo que deja ver que aún falta interiorizar elementos de sintaxis. La posibilidad de dar a conocer los escritos es una motivación que hace que los estudiantes busquen perfeccionarlos, todos desean destacarse por el trabajo realizado y además lograr que comprendan lo que allí quieren expresar.

A partir del ejercicio desarrollado, se puede concluir que cuando las actividades están permeadas por el gusto e interés de los estudiantes y se les posibilita integrar los sentimientos, activa la emoción y participación como parte dinámica del aprendizaje. Se reafirma y comparte que los estudiantes no son simples receptores de contenido ni el maestro es solo orientador de actividades encasilladas. Es una cuestión de derechos a la dignidad: los estudiantes deben ser los principales protagonistas en el aula y tener la oportunidad de establecer interacciones comunicativas para que amplíen y apliquen el lenguaje acorde a las interacciones que se instauran en las relaciones interpersonales (Habermas, 1987).

Cuando los niños y cualquier ser humano escribe desde el sentir, desde la emoción, logran ser fluidos, claros y coherentes, pues hablar sobre lo que se conoce es más fácil que abordar temas ajenos a la realidad (se requiere apertura del maestro, flexibilidad mental, reconocimiento de que para los niños es importante aquello de lo que quieren hablar) y qué se requiere para esta escritura fluida. En palabras de Searle (1980), uno de los cinco tipos elementales de actos ilocutivos es el expresivo, el cual permite manifestar sentimientos y actitudes de quien habla, es decir que el significado de lo que se está hablando no radica únicamente en el significado literal de las oraciones empleadas, reside en la intención comunicativa del hablante.

Cuando se tiene contacto con el acontecimiento, cuando lo ocurrido pasa por los sentidos, las preferencias, por lo que moviliza su ser, es posible expresar de mejor forma lo que se desea, expresar emociones en un texto, es el producto de aflorar la expresión de emociones con un hecho o elemento central. En palabras de Halliday (1979) la existencia del lenguaje conlleva a la construcción del sujeto en sociedad, puesto que el poder comunicarse mediante la palabra y comprender, cobra sentido por el hecho de que existen seres semejantes en el entorno, y ese es un fenómeno inter-organismo.

A los niños no les interesa un mundo abstracto, su mayor interés y motivación surge a partir de lo que les es familiar y próximo a su realidad; ello implica que como docentes, nuestras prácticas pedagógicas deben estar pensadas en posibilitar la exploración, el disfrute y la creación; pues la lectura y la escritura cobra sentido cuando se tienen la oportunidad de relacionar el texto con las experiencias, gusto e intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C., y Vejo, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, 110-122. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1562-47302017000300008&script=sci_arttext&lng=pt
- Baquero, M. L., y Correa, D. (2017). Transformación de las prácticas de aula en la escuela para la construcción del hábito lector. *Revista científica virtual hexágono pedagógico*, 48-62. Obtenido de <http://revistas.curnvirtual.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/1060>
- Bernstein, B. (1971). 1975. *Class, codes and control*, 1, 3
- Bernstein, B. (1994). *Educación, control simbólico y prácticas sociales*. Bernstein, _____ . (1994): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, R. J. (1993). El resurgir del pragmatismo. *Revista Internacional de Filosofía*.
- Carmona Idárraga, M. I., & Hernández Giraldo, L. A. (2018). La escritura, una experiencia de paz. Transformación de la comprensión de paz a través de la producción escrita en niños de quinto grado. *Revista Aletheia*, pp. 78-97.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/59017732/cassany__d._luna__m._sanz__g._-_ensenar_lengua20190424-111246-1pzjpyh.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEnsenar_lengua.pdf&X-Amz-

Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKI

- Castro, A., y Páez, N. Y. (2015). El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Obtenido de <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1392>
- Chaverra-Rodríguez, L. M., & Arango-Zuleta, E. P. (2018). Educar desde y entre identidades diversas.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Eco, U. (1987). El lector modelo. *Lector in fabula*, 1993-73.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1972). Hand movements. *Journal of communication*, 22(4), 353-374.
- Escandell, M. (2010). Victoria (1996). *Introducción a la Pragmática*.
- Fernández Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). *Inteligencia emocional en educación*. EOS.
- García García, M. A., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* n.º 32, pp. 155-174.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (1996 ed.). Kairos. Obtenido de [http://www. cpalsj. Org/wp-content/uploads/2014/08/18CPM1T3-Goleman-1996-Inteligencia-emocional. pdf](http://www.cpalsj.Org/wp-content/uploads/2014/08/18CPM1T3-Goleman-1996-Inteligencia-emocional.pdf).leman
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: las relaciones a través de las lenguas y el desarrollo*. México: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Obtenido de [https:// books. google. es/ books ?hl=es&lr= &id=Fk36LAU4 wwoc&oi=fnd&pg= PA13&dq=+Goodman+ \(1982&ots=xZ XDzleXmK&sig= 3pPBdrj9VI7wpGx4qrOYuVjqgrc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4wwc&oi=fnd&pg=PA13&dq=+Goodman+(1982&ots=xZXDzleXmK&sig=3pPBdrj9VI7wpGx4qrOYuVjqgrc#v=onepage&q&f=false)

- Graves, DH y Manzano, P. (1991). Didáctica de la escritura. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Grice, HP (1975). Lógica y conversación. En los actos de habla (pp. 41-58). Rodaballo
- Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcional (No. 302.2 H3Y).
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- Habermas, J., & Redondo, M. J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 2, p. 469). Madrid: taurus.
- Halliday, M. A. (1979). El Lenguaje como Semiótica Social. México: Fondo de Lectura y Economía.
- Halliday, M. A. (2001). Lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura.Economica USA
- Halliday, MA (1975). Estructura y función del lenguaje. Nuevos horizontes de la lingüística, 145-173.
- Halliday, MA (1979). Modos de significado y modos de expresión: Tipos de estructura gramatical, y su determinación por diferentes funciones semánticas. Función y contexto en el análisis lingüístico, 1, 57-79.
- Halliday, MAK (1978). El lenguaje como semiótico social: la interpretación social del lenguaje y el significado. Hodder Arnold.
- Halliday, MAK, i Raventós, MS (1982). Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Editorial Médica y Técnica.
- Henao-Arias, J. F., Marín-Rodríguez, A. E., & Vanegas-García, J. H. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. Educación y Educadores, 20(3), 451-465.
- Herrera Oliveros, M. A. (2019). La autobiografía, fortaleciendo la competencia escrita a partir del autoconocimiento.

- Lastre- M, K. S., Chimá, F. D., y Padilla, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en. Encuentros, 11-22. Obtenido de <https://search.proquest.com/openview/d3a384fabed1f683ce8bf488fc07a433/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035945>
- Levratto, V. (2017). Arquilectur@: Modalidades de lectura digital en niños y niñas de educación primaria. Tendencias Pedagógicas, 101-120. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676847>
- Maturana, H. (1995). La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad. México: Anthropos.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje. Educación política.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1966). The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903. Transaction Publishers.
- Meléndez, Y. C. R. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Vinculando.
- Mengual García, E. Z. (2017). Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- MEN, (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- MEN, (2006). Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Imprenta Nacional de Colombia
- Morales, M. I. J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.

- Ochoa Montaña, J., Mesa Cárdenas, S. L., Pedraza Orduz, Y., & Caro, E. O. (2017). la lectura inferencial es una clave para potenciar la comprensión lectora;. Educación y ciencia - núm. 20, 249 - 263
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Pena Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.
- Piñeros Garzon, A. M., Orjuela Aldana, D., & Torres Sanmiguel, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (31), 173-190.
- Putnam, H. (1990). representación y realidad. España: Gedisa.
- Romero Meneses, J. (2017). El Facebook como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de texto narrativo. UNAD, Universidad Abierta y a Distancia, <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12120>.
- Sánchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 15-25.
- Sánchez, J., y Pacheco, M. (2016). Hacer periodismo en la escuela: una experiencia didáctica para el desarrollo de competencias en comprensión y producción textual. Unicordoba. edu.co.
- Searle, J. (1980). Actos de Habla. Villanueva: Ediciones Oitcdra, SA.

- Searle, JR (1976). Una clasificación de los actos ilocucionarios. *El lenguaje en la sociedad*, 5 (1), 1-23.
- Searle, JR (1979). La intencionalidad de intención y acción. *Consulta*, 22 (1-4), 253-280.
- Searle, JR (1990). Intenciones y acciones colectivas. *Intenciones en comunicación*, 401, 401.
- Searle, JR y Searle, JR (1969). Actos de habla: un ensayo sobre la filosofía del lenguaje (Vol. 626). Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Suárez Muñoz, Á. (2014). Comprensión lectora. *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. Universidad de Salamanca. Red Internacional de Universidades Lectoras. Obtenido de [http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Comprensión lectora](http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Comprensión%20lectora)
- Tovar, R. M., Ortega, N. P., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L., & García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Valls, F. R. (2015). El sujeto emocional. La función de las emociones en la vida humana. Sevilla España: Editorial Themáta.
- van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Obtenido de Google Scholar: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q= van+Dijk+%28 1995&btnG=#d=gs_cit&u=%2F scholar%3Fq%3Dinfo%3AZkfDvrhv5 KsJ%3Acscholar.google.com %2F%26output%3D cite%26 scirp%3D0% 26hl%3Des](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=van+Dijk+%281995&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AZkfDvrhv5KsJ%3Acscholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des)
- van Dijk, T. (1997). El discurso como interacción social. Barcelona España: Editorial Gedisa.

- van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1 (1), 69-82
- van Dijk, T. A. (2013). *Discurso y contexto*. Editorial Gedisa
- van Dijk, T. A., & van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*.
- van Dijk, TA (1977). Macroestructuras semánticas y marcos de conocimiento en la comprensión del discurso. *Procesos cognitivos en la comprensión*, 33
- van Dijk, TA (1981). *Estudios de discurso y educación. Lingüística aplicada*, 2 (1), 1-26.
- van Dijk, TA (1985). *Manual de análisis del discurso. En discurso y diálogo*.