

Linda Vanessa Correa Nava

01

Las emociones en la escritura académica

Fundamentos, experiencias y reflexiones

 EDITORIAL
UPNECH

Las emociones en la escritura académica

Fundamentos, experiencias y reflexiones

Las emociones en la escritura académica: fundamentos, experiencias y reflexiones

Linda Vanessa Correa Nava

1a. ed.

Chihuahua, Chih., México. 2026

185 pp. 21.59 x 13.97 cm

ISBN: 978-607-69352-2-4

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Graciela Aída Velo Amparán

Rectora

Jorge Burciaga Montoya

Secretario Académico

Francisco Padilla Anguiano

Secretario Administrativo

1a. Edición 2026

Diseño editorial: Martha Idaly Retana Reyes

Corrección de estilo: Renée Nevárez

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria “Publica tu libro 2024” de la editorial UP-NECH bajo el proceso de dictaminación doble ciego.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema “multigraph”, mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2026 Linda Vanessa Correa Nava

© 2026 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Calle Ahuehuete No. 717, colonia Magisterial Universidad
CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

ISBN: 978-607-69352-2-4

Hecho en México - Made in Mexico

L as emociones en la escritura académica

Fundamentos, experiencias y reflexiones

Linda Vanessa Correa Nava



*A Nina y Jair.
A la familia Correa Nava,
acompañantes en mi camino emocional.*

ÍNDICE

Prefacio	11
Introducción.....	15
CAPÍTULO I	
Escritura académica y emociones: fundamentos	25
CAPÍTULO II	
En torno al problema: texto y contexto	75
CAPÍTULO III	
Emociones en la escritura: presentes y olvidadas.....	105
CAPÍTULO IV	
Generadores y estrategias.....	147
Referencias	175

PREFACIO

Desde hace muchos años he pensado que la escritura es una acompañante eterna, porque sólo así hacemos palpable, a través del tiempo, lo que pensamos y sentimos. Escribir nos hace eternos, permanentes, visibles y es una forma de trascender y externar lo que sucede en nuestro interior.

Sin embargo, no fue hasta que cursé los estudios de posgrado cuando empecé a interesarme por el tema como objeto de reflexión y de estudio. A partir de la tesis que realicé durante la maestría (al explorar las concepciones que los profesores universitarios tienen sobre lectura y escritura académica y la forma en que se enseñan estos procesos), encontré que hay una permanente preocupación, pues dichos profesores han observado que sus estudiantes tienen serias dificultades para comprender una lectura y para escribir un texto académico. Al profundizar sobre el tema, me di cuenta de que, aunque hay una creciente literatura, en los espacios educativos, por el contrario, impera el desconocimiento, en especial en la composición escrita.

Empecé a observar cómo es que a algunas personas casi no les cuesta trabajo poner por escrito sus ideas y otras, en cambio, no son capaces de elaborar un texto comprensible. Me preguntaba si sería cierto que se nace con el don de escribir o si son reales las musas que hablan al oído.

Desde mi formación como pedagoga y mi labor como profesora universitaria, indagué sobre la escritura

académica, incluso, aunque intuía que escribir no es una tarea sencilla, me sorprendí al ver que son muchos los factores que intervienen en el proceso. Me di, pues, a la tarea de buscar más información y encontré que existen amplias investigaciones enfocadas en explicar cómo se lleva a cabo la composición de un texto e, incluso sugerencias para apoyar a los estudiantes y remediar sus carencias; pero había un aspecto que en la literatura revisada era escasamente abordado, a pesar de que aparecía constantemente en charlas informales: se trataba de las emociones.

En los seminarios que compartí como estudiante de maestría y luego de doctorado, compañeros y compañeras manifestaban su constante deseo de abandonar la tesis, porque no se sentían capaces de plasmar por escrito sus avances, y las manifestaciones de depresión o ansiedad eran frecuentes. Como profesora, en charlas informales y durante las reuniones de tutoría con los estudiantes, siempre surgía este tema al compartir la angustia y el miedo que sentían por no saber escribir.

Quién no ha sentido angustia, miedo, desesperación, ansiedad o frustración cuando, después de horas y días de trabajo no se logra construir un texto coherente o, al revés: experimentar la alegría de imponerse a la hoja en blanco y lograr un escrito que nos deje una sensación de satisfacción.

Entonces me preguntaba por qué hay tan poca información al respecto, ¿será que las emociones no tienen nada que ver con el proceso de escritura o, tal vez que no vale la pena investigar sobre el tema?, ¿será que se tiene la idea de que si no las nombramos (a las emociones), desaparecen?

Escribir durante la educación superior es un verdadero reto, un sinsentido para algunos que han sido engañados, pensando que plasmar en papel lo que se piensa y se aprende es solo cuestión de tener ideas en la cabeza y trans-

cribirlas o que hacerlo es cuestión de inspiración, incluso, que solo escriben aquellos que tienen el don. Los alumnos transitan de esta forma por un camino desconocido y vagan sin rumbo por las demandas universitarias; sin embargo, cuando se enfrentan a esas noches sin dormir con tal de crear un texto, se dan cuenta de que aún les faltan muchas horas por delante y de que una vida tomando un lápiz o un ordenador, es vital para concretar lo que quieren decir; entonces piensan en el porqué de ese tiempo invertido.

Después de reflexionar sobre mi propio proceso y servir de escucha a amigos, compañeros y estudiantes, acerca de cómo es que las emociones trastocan su vida como escritores, sentí que tenía una deuda pendiente: investigar sobre las emociones presentes en el proceso de la composición escrita.

Entiendo ahora que el gimnasio de la escritura requiere tiempo de entrenamiento, ejercicios de práctica constante, de resistencia e incluso técnicas para no lastimarse emocionalmente, es decir, ejercitar los músculos adecuados y moldearlos hasta obtener esa curvatura necesaria de la cual sentirse orgullosos.

El presente libro es una invitación para conocer el proceso de escritura, de tal forma que se pueda convivir con él, solo así será posible convertirlo en ese amigo que en manchas de tinta nos muestre el disfrute de dejar para la posteridad lo que sabemos, lo que pensamos, lo que sentimos y un poco, claro está, de lo que somos.

Escribir es regalar al lector, como si fueran susurros, notas y momentos para obsequiar con ellos a aquel que nos lee. Esta es la prueba irrefutable de que es posible mirar lo que habita en nuestra mente y la claridad que se logra después de sufrir en busca de la palabra correcta. Escribir es un proceso recursivo y contextualizado en el que después de armar y romper el texto, al final se consigue un discurso armónico, legible y afable, donde el lector puede

sentirse arropado porque, pudiendo o no estar de acuerdo con el texto, avanza en él y transita hacia la reflexión, rumbo al entretenimiento. Algo sí es seguro, y es que la escritura siempre será un camino repleto de emociones.

INTRODUCCIÓN

Desde que los seres humanos inventaron la escritura, esta no ha dejado de ser objeto de uso, curiosidad, estudio y enseñanza, sin embargo, no hay que olvidar que el verbo “escribir” cambia de significado con el tiempo y el espacio. Desde el mismo momento de su aparición, se ha vuelto parte importante en la vida de las personas.

Si realizamos un rastreo filogenético, encontraremos que en un principio esta herramienta solo era usada para registrar; posteriormente se convierte en un medio para comunicar y, finalmente, toma lugar como apoyo al trabajo epistémico. Hoy día, todo el conocimiento que tenemos a nuestro alcance se preserva y difunde a través de esta práctica en casi todos los lugares del mundo. La UNESCO (2016) explica que, para ser parte de la sociedad, es necesario escribir (y leer, por supuesto), pero no solo para la escuela, sino para participar en todas las esferas de la vida. Tal vez debido a ello, encontramos preocupación por explorar cómo se lleva a cabo este proceso.

Así pues, veremos que en los años cincuenta del siglo pasado aparecieron teorías que trataban de dar respuesta a diferentes interrogantes, respecto a cómo se lleva a cabo, cómo ha evolucionado, cómo se aprende y cómo se enseña la escritura, entre otros cuestionamientos. Este texto es un conglomerado de ideas, frases y experiencias que han surgido a lo largo de casi quince años de reflexión,

primero como estudiante universitaria y después como docente en una universidad. primordialmente formadora de maestros. En este tiempo me he dado a la tarea de explorar las características del proceso de composición escrita, encontrando que hay un elemento poco explorado: las emociones. Por esto me remonto a ideas ya por demás trabajadas, a investigaciones realizadas a través de largos años, durante mis estudios de maestría y doctorado, y a proyectos de investigación en los que he compartido con algunos colegas la inquietud por estos temas.

La teoría es elemental, diremos los maestros e investigadores universitarios, pero llevar a las aulas esos saberes es por demás enriquecedor; probar y comprobar, experimentar y aprender, resulta imperante en el trabajo académico. Así, la teoría enriquece las concepciones y, al verse plasmada en la enseñanza, se reconstruye y se torna realmente útil.

Las personas que nos interesamos en este proceso, nos damos cuenta de que la queja constante no ha cambiado y observamos a los estudiantes que presentan serios problemas en torno a la composición escrita en todos los niveles educativos, estudiantes que no son capaces de escribir un texto simple, mucho menos uno complejo. Mientras se avanza en el sistema educativo, encontramos que este tipo de problemas se diversifican y complejizan y que, en la universidad, muchos alumnos no son capaces de escribir un texto adecuadamente. Los profesores comentamos esta situación por los pasillos o en las reuniones colegiadas y reiteramos ahí que los escritos de los alumnos son poco claros; que escriben como hablan, que muestran serias faltas de ortografía y gramática, que no recuperan lo leído y que, al parecer, no tienen las herramientas necesarias para poner por escrito lo que han aprendido, mucho menos para aportar nuevas ideas. También se ha observado que estos problemas impactan directamente en el proceso

de titulación, ya que no son capaces de poner por escrito su conocimiento.

Es común escuchar en las distintas charlas entre profesores, numerosas quejas acerca de la formación que han recibido los alumnos en la educación básica y media, lo cual se considera como la razón principal por la que los alumnos llegan con graves problemas de redacción a la universidad. También es de tomar en cuenta el poco valor que se le da a la escritura como actividad, no solo académica, sino necesaria para la vida profesional y personal; se comenta, incluso, que han hecho falta cursos de lectura y redacción durante su formación y se resalta el poco interés del alumno ante dichas actividades. Estas ideas -y otras- son difundidas entre colegas, algunos desconocedores del proceso y otros, incluso desalentados ante tal situación. ¿Será que son los estudiantes los responsables de sus propias carencias o será, quizá, que somos los docentes quienes no contamos con las herramientas necesarias para atender este proceso?

La literatura nos muestra que ha habido preocupación por entender dichos procesos y que los resultados recaen directa o indirectamente en propuestas de enseñanza, de este modo, observamos que se han formulado teorías y propuestas sobre cómo se puede o se debe enseñar; también encontramos que, en la mayoría de las ocasiones, una propuesta subsume a la otra. Cabe decir que las prácticas de enseñanza que se proponen, siempre se encuentran desfasadas, pues como Lerner y Muñoz (1986) explican, la teoría camina más rápido que las nuevas acciones en la enseñanza, ya que, cuando lo nuevo llega para formar parte de las prácticas, existe también una fila de conocimientos detrás, de tal forma, que encontramos sugerencias para la enseñanza, mismas que han sido superadas o que se resisten a las modificaciones, pues los docentes ya las tenemos interiorizadas por ser las más accesibles o posibles (Correa Nava, 2014).

Este libro está dirigido a maestros universitarios y, por consiguiente, a sus estudiantes. Debemos estar conscientes de que en las prácticas pedagógicas cotidianas subyacen varias concepciones, es decir, de significados específicos vinculados con los fenómenos que luego median nuestras respuestas a las situaciones que implican. Entiendo que nos formamos conceptos del mundo, del hombre y de la relación entre ambos, así como de la función que cumple la educación con la sociedad y que, al hacerlo, utilizamos estas percepciones en otros aspectos de nuestro mundo; entiendo también que de ellas se desprenden múltiples supuestos; que vemos este mismo mundo a través de los lentes de nuestras propias percepciones e interpretamos y que actuamos de acuerdo con nuestra comprensión (Pratt, 1992, como se citó en Alvarado, 2013), de tal forma que, cuando tratamos de entender la escritura, esas concepciones nos arrastran y nos superan, pues están vinculadas a los fenómenos de enseñanza y son mediadas por nuestras creencias, puntos de vista, experiencias previas o el contexto en que impartimos las clases (Correa Nava, 2014). Consideramos que las decisiones metodológicas tomadas para la preparación de estas y las prácticas educativas, se desarrollan y cambian a través del cuestionamiento de actividades, metodologías o ideas de enseñanza, sin embargo, estoy segura de que, si el maestro pone a prueba actividades en el salón de clases, y si son exitosas, las incorpora a su repertorio, puede ser que después de reflexionar sobre las experiencias y resultados obtenidos, se modifique nuestra concepción y, claro, nuestras prácticas. Es así como nace este libro, como una invitación para reflexionar sobre lo que sabemos, pensamos y sentimos.

Construir un marco de referencia que permita entender la complejidad del proceso de composición escrita, es una tarea ardua, pues diversas disciplinas han aportado valiosos conocimientos que abonan para comprender este

proceso mucho mejor. El escrito que se presenta a continuación se encuentra ubicado en una institución de educación superior, donde las prácticas de escritura son de tipo académico, que son las que nacen y se exigen en las instituciones educativas, distintas a la solicitadas en otras esferas.

A pesar de que, en los últimos años, se ha mostrado un gran interés por mejorar el proceso de escritura en las escuelas, los resultados han sido un tanto desalentadores. Esto nos lleva a pensar que aun hacen falta esfuerzos por atender esta problemática. Al realizar una revisión de las investigaciones, podemos constatar que la indagación al respecto es relativamente nueva, pues hasta los años ochenta del siglo pasado es cuando surgen en todo el mundo los estudios que se abocan a explicarlo. Desde entonces, mucho se ha escrito acerca del tema, es decir, de la creciente masificación de los sistemas educativos y el interés en mejorarlos, ha detonado mayor preocupación por este proceso.

Los trabajos de investigación se pueden dividir, básicamente, en dos vertientes: la primera está enfocada *en explicar el proceso en sí mismo*, dirigida a contestar la interrogante *¿cómo se lleva a cabo el proceso de composición escrita?*, de la cual podemos decir que, aunque hay literatura de reciente publicación, las bases teóricas fundamentales se encuentran en investigaciones surgidas en los años setenta y ochenta del siglo pasado y son las que retoman prácticamente todos los autores actuales, y la segunda, que está relacionada con estudiar *problemas y dificultades* a los que se enfrentan los escritores ante la producción. Aunque ambas se han estudiado de forma separada, es necesario comparirlas para poder realizar propuestas de intervención más pertinentes. Así pues, encontramos que en el contexto internacional, la investigación ha avanzado de forma dispareja, debido a que en países como Estados Unidos y Australia se encuentra literatura desde hace cincuenta años, a

diferencia del contexto hispanoamericano, donde empezó a proliferar hace apenas unas cuantas décadas. Al respecto, Bañales Faz, Vega López, Reyna Valladares y Rodríguez Zamarripa (2013) llevan a cabo un minucioso estado del arte, donde dan cuenta de estudios realizados entre el año 2000 y el 2010, enfocados en aspectos relevantes sobre la escritura académica en el nivel superior. indican que sus investigaciones se pueden dividir en tres perspectivas teóricas con referencia a las propuestas: cognitiva, sociocognitiva y sociocultural. Cabe aclarar que se toma como referencia esta clasificación, pues sigue siendo vigente.

De acuerdo con esta revisión en los espacios de habla hispana, las investigaciones se han enfocado en cinco grandes ejes: a) conocimientos y creencias, b) procesos, c) análisis de textos, d) prácticas y, por último, e) enseñanza. Las investigaciones enfocadas en *conocimientos y creencias*, estudian los conocimientos disciplinares que poseen los estudiantes y escritores, conocimientos que les permiten regular la tarea de composición; tales como: conocimientos del tema, lingüísticos, retóricos, de los géneros textuales, de los procesos de composición y de las comunidades disciplinares. El eje de *procesos* está dividido en dos vertientes: *revisiones de literatura y estudios empíricos*. Las primeras se inclinan al estudio de las premisas teóricas y metodológicas, y los segundos se enfocan en indagar sobre estrategias y dificultades de estudiantes y profesores. El *análisis de textos*, como su nombre lo indica, son estudios dedicados a analizar las producciones escritas. Las *prácticas*, en su mayoría, se vinculan a los estudios socioculturales, centrados en comprender y explicar las experiencias contextualizadas de escritura, así como las trayectorias y las relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares del estudiantado y del personal académico en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos. Esta revisión pone de manifiesto que los estudios centrados en la

enseñanza tienen que ver con estrategias didácticas que atienden diversos aspectos del proceso de escritura.

El estado del arte revela que ha habido amplios estudios sobre la composición escrita y que las metodologías empleadas son variadas, sin embargo, de todo este abanico de investigaciones, se puede decir que son escasas las que toman en cuenta los aspectos emocionales. De ahí surge la importancia de compartir este trabajo, que surge como una lupa al interior de los y las estudiantes, en los cuales las emociones se visibilizan y se ponen sobre papel para miraras y poder entenderlas en el contexto de la escritura académica.

Explorar las emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de maestría desde la mirada de sus actores, es el eje rector de este texto. Se buscan respuestas a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las emociones que surgen y están presentes en el proceso de composición escrita?, ¿cómo influyen las emociones en el proceso de composición escrita al realizar un texto académico?, ¿cuáles son los factores que intervienen en la relación emociones-proceso de escritura? y ¿cómo gestionan los y las estudiantes las emociones y sentimientos que surgen durante el proceso de producción? Lo anterior, centrado en la comunidad disciplinar de la Maestría de Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB-ASCL), que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 095.

Para dar respuesta a estas interrogantes, se investigaron aspectos teóricos sobre la escritura académica, además de lo concerniente a las emociones y los sentimientos, aunque su estudio es inacabado y se encuentra en proceso de construcción, como los mismos estudiosos del tema lo indican. Ambos, explicados y desmenuzados teóricamente, permitieron entrelazar la relación que hay entre ellos, dando origen al capítulo I. *Escritura académica y emociones: fundamentos*.

Con estas premisas, se llevó a cabo la investigación, teniendo en cuenta la necesidad de plasmar el contexto de escritura y el tipo de texto producido, apelando al carácter situado del proceso de composición escrita. Estos aspectos se desarrollan en el capítulo II, donde también se presenta el diseño de la investigación y la metodología empleada.

Dichos marcos permitieron recopilar y analizar la experiencia emocional respecto a la composición de textos de 14 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua.

El capítulo III. *Emociones en la escritura: ¿presentes y olvidadas?*, es un conglomerado de emociones y sentimientos que surgen de las palabras de los entrevistados a lo largo del texto. El miedo, las tristezas, los afectos, las alegrías, los odios y las decepciones aparecen, a veces limitando y otras posibilitando la composición de textos académicos.

Después de una minuciosa reflexión, en el Capítulo IV se abordan los *Generadores y estrategias*. Aquí se descubren algunos de los detonantes de emociones y sentimientos y, además, cómo es que el estudiantado genera estrategias para poder continuar con la tarea de escribir.

Coincido con Castelló Badia (2007) cuando afirma que la mayoría del estudiantado, al iniciarse en actividades de investigación y de comunicación científica, ha contado con muy pocas oportunidades para construir una adecuada representación de la escritura, y tampoco ha aprendido a gestionar las emociones asociadas a las prácticas sociales del lenguaje, lo cual es un proceso emocional y cognitivamente exigente, aspecto que dificulta su dominio en esta tarea. Quienes lo logran, en cambio, se sienten más competentes e incluso disfrutan de la escritura, generando una suerte de círculo vicioso; desafortunadamente, esto tiene una connotación negativa, pues esa percepción de incapacidad puede convertirse en una profecía autocumplida.

De tal modo, este libro es una invitación a reflexionar y a reconocernos como seres humanos productores de textos y, sobre todo, como acompañantes en el proceso de escritura académica, como es mi caso.

ESCRITURA ACADÉMICA Y EMOCIONES: FUNDAMENTOS

Desde que los seres humanos inventaron la escritura, esta no ha dejado de ser objeto de uso, curiosidad, estudio y enseñanza, sin embargo, no hay que olvidar que el verbo “escribir” cambia de significado con el tiempo y el espacio; así pues, en cada época se le ha definido de manera distinta, y cómo no hacerlo, si esta herramienta ha formado parte de la vida y, sobre todo, ha cubierto diferentes necesidades.

Aunque hace más de 3500 años tuvo su aparición como hoy la conocemos, los estudios respecto a cómo se lleva a cabo, son relativamente recientes, por lo menos las teorías explicativas más completas, pues anteriormente pareciera que los manuales de escritura habían eclipsado a la necesidad de entender qué sucede cuando escribimos, qué pasa cuando queremos producir un texto entendible, útil y hasta bello.

Desde los tiempos de Aristóteles se ha considerado que la escritura es un dispositivo gráfico para transcribir el habla” (Olson, 1998, p.89), no obstante, hoy día se sabe que no es tan sencillo, pues producir un texto, sobre todo un texto complejo, no es simplemente un trabajo de transcripción, ya que en el camino de la producción escrita están presentes los aspectos biológicos, cognitivos y socioculturales, además de múltiples emociones que guían, posibilitan o dificultan la creación. Iniciemos con un panorama que nos permita comprender la escritura para adentrarnos posteriormente en el vasto mundo del sentir.

1. De las pinturas a las teorías contemporáneas sobre escritura

En un primer acercamiento, diremos que la escritura, según García Madruga (2006), es el “invento tecnológico más relevante en la historia de la humanidad” (p. 3). Este autor la define como “un sistema humano de comunicación lingüística a través de marcas visibles usadas de forma convencional” (García Madruga, 2006, p. 21).

La escritura no apareció de una vez y para siempre, sino que fue evolucionando a lo largo de muchos siglos hasta convertirse en lo que actualmente conocemos como tal. Los signos, los significados, los usos y las aplicaciones han cambiado, según cada época y lugar, respondiendo a diversas necesidades, mientras surgían los distintos sistemas de escritura; del mismo modo, ha cambiado la parte tangible del soporte y suponemos que lo seguirá haciendo.

Como indican Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (1982), el lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo, del espacio y recordar su herencia de ideas y conocimientos, crea entonces un lenguaje escrito (p.17). Estas autoras afirman que los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral, en lo cual estamos de acuerdo, ya que la oralidad tiene sus propias especificidades. Lo mismo sucede con la lectura. En el proceso de elaboración de un texto, leer y escribir son actividades estrechamente relacionadas e interdependientes (Miras Mestres y Solé Gallant en Castelló Badia 2007) y, aunque ambas son capaces de lograr la comunicación, son procesos complejos que tienen características únicas, haciendo necesario explicarlas por separado.

David Olson (1998) afirma que es indudable que las culturas modernas están vinculadas a los textos y no

es de extrañar, entonces, que hoy día, entre las habilidades más valoradas se encuentre nuestra capacidad para crearlos y utilizarlos. Cabe aclarar que en este trabajo no hablaremos del proceso de adquisición de la escritura, lo que algunos llamarían “alfabetización inicial”, sino que nos enfocaremos en el proceso de composición escrita de textos académicos de jóvenes y adultos letrados que manejan y conocen el código escrito y que son capaces de producir un texto, pues ya han pasado por distintos niveles educativos. La finalidad es acercarnos a la escritura académica y, por consiguiente, a las diversas teorías que a través del tiempo han dado respuesta a las preguntas de cómo se escribe y qué factores intervienen en el proceso de composición.

Empezaremos dando cuenta -breve- de algunos antecedentes históricos, luego describiremos las teorías más sobresalientes que lo explican, específicamente a las teorías o modelos lineales y a los modelos recursivos, que a su vez dividimos en modelos cognitivos, los cuales proponen que existe una prosa de lector y una prosa de escritor, acuñada por Hayes y Flower, y decir el conocimiento y transformar el conocimiento, propuesta de Bereiter y Scardamalia, ambas surgidas en el tercer cuarto del siglo pasado, así como el enfoque sociocultural. Quizá pensemos que no sería necesario hacer este recorrido histórico, sin embargo, hemos observado que muchas de las limitantes en el desarrollo de la escritura, se encuentran enraizadas en ideas antiguas que ya han sido superadas.

Los primeros registros palpables del lenguaje escrito son las pinturas, pero estas no eran un código unificado, sino una manera de representación. Es en Mesopotamia y en la isla de Creta donde se encuentran los signos más antiguos que representan registros, es decir, la escritura servía para llevar a cabo un inventario, muestra de ellos son los llamados sellos de cálculo, descubiertos recientemente. Estas piezas de arcilla tenían marcas que indicaban su con-

tenido: “registraban en un principio la cantidad de bienes comprados o vendidos, tales como ovejas, cabras o botellas de vino” (Wolf, 2007, p. 45). Más allá de la utilidad que pudieron haber tenido, estos registros muestran que los seres humanos lograron un avance en la representación simbólica, donde los objetos podían no estar presentes para ser palpables.

Entre el 3300 y el 3200 AC, en Sumeria se produjo una revolución en la escritura y fue en esta región donde se encontraron tablillas que revelan los primeros sistemas escritos. En lugar de utilizar dibujos representativos, se inventaron signos que representaban palabras, dando origen al sistema cuneiforme. En dicha cultura surgió una clase social dedicada específicamente a esta tarea: los escribas. Ellos gozaban de un estatus social reconocido y eran quienes decidían a quién enseñar su oficio en las denominadas casas de las tablillas (Dey López, 2010).

Se tiene evidencia de que en el siglo III A.C. existía una escritura fonética muy cercana a la que conocemos hoy, sin embargo, no existía la separación entre las palabras, una práctica conocida como *scriptio continua* (Cavallo y Chartier, 2011, García Madruga, 2006), lo que sugiere que, aquellos que sabían leer tenían que desmenuzar el discurso de forma oral y darles la separación apropiada a las palabras en el momento de realizar la lectura, así que la oralidad seguía siendo predominante.

Hasta el siglo I a.C., Marco Tulio Cicerón abordó el arte de la oratoria en un tratado fundamental que, de alguna manera puede considerarse una reflexión sobre el arte de la escritura. Cicerón planteó que la oratoria se divide en cinco partes esenciales: 1. Inventar, 2. Ordenar, 3. Adornar y embellecer el discurso, 4. Retenerlo en la memoria, y 5. Recitarlo con dignidad y con gracia. Menciona que, para desarrollar adecuadamente estas etapas, es necesario realizar ejercicios, dedicar tiempo a la reflexión sobre el discurso,

hablar con discreción y esmero y vencer la improvisación por medio de la asidua y diligente escritura (Cicerón, Traducción de Amparo Gaos, 1995).

Otra de las propuestas es la que realizó Dionisio de Tracia, quien indicaba que el texto se compone por diferentes tipos de palabras caracterizadas por tiempo, género y número, así que su enseñanza y el aprendizaje se tenían que centrar en esas características. Más tarde, en el siglo II D.C., Apolonio de Díscolo, retomando lo propuesto por Dionisio, plasmó en un manual una serie de sugerencias en torno al análisis de textos, mismo que serviría como guía en la enseñanza hasta la Edad Media. Las pocas personas que aprendieron a leer y escribir en el mundo occidental, que es de donde proviene nuestro alfabeto, se guiaron durante muchos siglos por estas sugerencias (Hamesse, como se citó en Cavallo y Chartier, 2011). A finales de esta época hubo grandes cambios: la *scriptio continua* desapareció y los signos de puntuación se hicieron indispensables, surgiendo la gramática y resaltando su importancia (Saenger, en Cavallo y Chartier, 2011).

En los siguientes quinientos años, aunque no surgieron grandes teorías sobre la escritura, se produjeron importantes obras literarias y la historia del libro experimentó una evolución significativa, alcanzando gran relevancia. No obstante, no existen referencias a teorías que expliquen este proceso de elaboración y es hasta el siglo veinte, con la masificación de la educación, cuando surge el interés por mejorar, primero la comprensión lectora y, mucho después, la producción de textos, así que, a la par de los avances y la constitución de diferentes disciplinas, florecieron explicaciones, teorías y propuestas en torno a estas temáticas, entre las más destacadas podemos nombrar a la lingüística, en su carácter gramatical; a las propuestas cognitivas, derivadas de la psicología o y a la conjunción de la sociología, la antropología y la literatura, las cuales se concretan en los

aportes del enfoque socio-cultural, todas ellas enriquecidas y dirigidas por una gama de nuevos conocimientos sobre el ser humano, el mundo y las relaciones entre ambos, pero sobre todo, urgidas por nuevas problemáticas y la necesidad de propuestas de enseñanza.

En el caso de la Educación Superior, las investigaciones y propuestas son más recientes, pues empezaron a desarrollarse hasta la segunda mitad del siglo XX. En un principio a paso lento para luego despuntar poco a poco.

Como hemos podido ver, a partir del invento de la escritura alfabética, hace aproximadamente 3500 años y hasta inicios del siglo pasado, las propuestas explicativas giraban en torno a la escritura como instrumento de transcripción del habla; en esas disertaciones no se tenían en cuenta otros aspectos de producción escrita, a no ser la gramática, la sintaxis y la ortografía (Cassany, 2008), pues la escritura sólo se concebía como un producto.

A pesar de que era innegable su importancia, aún no habían surgido explicaciones que respondieran a cómo era posible que una persona creara un texto escrito, por lo menos no una teoría que fuera lo suficientemente completa para considerarse como tal. Fue hasta 1960 cuando Gordon Rohman postularía un modelo llamado por etapas (Cassany, 2008) que, a diferencia de las ideas anteriores, pues no reducía la escritura a la relación grafía-fonía. Este autor ya percibía que el escribir era un proceso complejo. Sus aportes, aunque no del todo atinados, contribuyeron a eliminar el reduccionismo sobre el tema.

Rohman conceptualiza la escritura como un proceso secuencial, compuesto por etapas claramente definidas y estructuradas. Según su perspectiva, la creación de un texto comienza con la generación inicial de ideas, una fase denominada preescritura, en la que se planifica la estructura del documento. A partir de esta planificación, se elabora un primer borrador, que corresponde a la fase de

escritura propiamente dicha. Más tarde se realiza la revisión o reescritura, culminando en el texto final. Es importante destacar que, aunque entre las etapas de escritura y reescritura pueden producirse múltiples borradores que se someten a revisión, las correcciones suelen enfocarse en aspectos superficiales como la ortografía y la gramática. La estructura inicial se mantiene inalterable hasta el final del proceso y no se contempla la incorporación de nuevas ideas al texto (Cassany, 2008).

Este modelo se considera de corte instruccional y en él podemos observar claramente la influencia del conductismo. Escoriza Nieto y Boj Barberan (1997) expresan que:

(...) los modelos lineales describen el proceso de composición, escrita como una secuencia lineal de procesos cognitivos que operan de una forma ordenada secuencialmente. En la ejecución de una tarea, el escritor realiza una serie de acciones cognitivas de forma separada e independiente en una secuencia ya preestablecida que garantiza la realización de la tarea (la planificación, por ejemplo, es independiente de la textualización y no se inicia la segunda hasta que haya finalizado la primera, y así sucesivamente); ello supone interpretar el proceso de escritura como un proceso lineal que se ajusta rigurosamente a la secuencia definida por los supuestos de planificar, textualizar y revisar (p. 14).

A diferencia de los modelos recursivos, se considera a la escritura como un conjunto de subprocesos, donde “escribir supone resolver una serie de operaciones que construyen un camino hacia un saber” (Finocchio, 2009, p.73). Para componer un texto, entonces, es necesario trabajar en varias etapas: la *Planificación*, la *textualización* y la *revisión*.

En la *planificación* surgen ideas que quizá no quedarán plasmadas al final, pero sirven de guía para escribir, podríamos decir que son las primeras notas; es la parte donde “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (Flower

y Hayes, 1980, p.5). Es importante aclarar que se planifica, no solo al inicio, sino durante todo el proceso de escritura; esta planificación varía de una situación de escritura a otra y de la experiencia del escritor con el tema y con el tipo de textos.

La etapa de *textualización* implica aproximaciones sucesivas al texto final, es a lo que comúnmente le llamamos “escribir”, es decir, convertir las ideas en palabra escrita y esto exige el esfuerzo de construir un texto coherente para los otros. Flower y Hayes (1980) también le llaman traducción, pues la información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas simbólicos, entonces, la tarea a realizar supone traducir la representación de la planificación con una sintaxis adecuada. Este “proceso de traducción requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita” (p.8).

La *revisión* se realiza cuando pretendemos mejorar el texto. Hay diferentes formas de hacerlo, algunas más superficiales y otras más a profundidad, pero siempre son necesarias, pues por medio de ellas mejoramos los textos. La revisión conlleva reconstruir el texto, para lo cual echamos mano nuevamente de la planificación o la textualización. Estos periodos de análisis pueden ser planificados o no. Es importante no olvidar que estas etapas no son fijas ni estáticas y que se va de una a otra, según el estilo y experiencia del escritor y el tipo de texto. El proceso de producción es, pues, un camino de idas y venidas a las distintas etapas, lo que le da carácter recursivo (Correa Nava, 2019).

Figura 1. El proceso de composición escrita



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el esquema anterior, ese ir y venir en el texto no es unidireccional, mucho menos limitado, ya que podemos ir a cada fase cuantas veces sea necesario. Cabe aclarar que este es un esquema básico, pues existen muchos otros factores que intervienen en la construcción del texto, la mayoría poco atendidos e incluso, para algunos, totalmente desconocidos; sin embargo, son de vital importancia para entender el proceso y poder trabajar en su enseñanza.

En este contexto, los aportes de Flower y Hayes, así como de Scardamalia y Bereiter, aunque han transcurrido más de 50 años desde que fueron formulados, siguen siendo los modelos más influyentes. Este enfoque marca una distinción crucial entre los modelos que consideran la escritura como una actividad lineal, y aquellos que la ven como un proceso recursivo, no obstante, estos modelos han sido objeto de fuertes cuestionamientos con respecto a la veracidad en los contenidos de los protocolos, ya que se argumenta que es difícil para los escritores concentrarse sin divagar, mientras escriben, sobre otros temas (Cooper y Holzman, tal como se citó en Parodi, 2003). A pesar de

estas limitaciones, y de la refutabilidad de su método de indagación, los investigadores repitieron y perfeccionaron sus observaciones, obteniendo consistentemente los mismos resultados, por lo tanto, su metodología ha sido ampliamente aceptada en la actualidad y su modelo es una de las fuentes primarias, básicas en las investigaciones sobre escritura.

Una de las primeras interrogantes que guiaron sus investigaciones, se suscita porque algunos escritores producen textos de mayor calidad que otros, así, los autores se dedicaron a detallar las diferencias entre estos escritores. En este sentido, Hayes y Flower clasificaron a los escritores en maduros e inmaduros, mientras que Scardamalia y Bereiter se refirieron a ellos como novatos y expertos. A continuación, se presentan sus hallazgos.

Escribir para mí mismo vs escribir para el otro

John Hayes y Linda Flower propiciaron toda una revolución en las explicaciones sobre la composición escrita y gracias a sus aportes, la escritura dejó de considerarse un producto y comenzó a verse como un proceso, pues los autores describieron los procesos mentales que los escritores emplean durante la producción de textos, afirmando que “la escritura no progresa a través de estadios lineales y ordenados, sino que fluye recursivamente a través de un conjunto de subprocesos” (Carlino, 2004, p. 330).

Inicialmente, Linda Flower, en colaboración con Nancy Sommers, a finales de los años setenta, estudiaron las verbalizaciones de los escritores mientras trabajaban. En este contexto, realizaron comparaciones entre escritores muy experimentados y estudiantes universitarios, ex-

plorando cómo redactaban un texto. Sommers descubrió que el escritor experto imaginaba al lector, anticipando un juicio crítico que guiaría sus revisiones. Flower revisó nuevamente “los textos de los universitarios y de los profesionales y encontró que los primeros solo presentan las ideas tal como fueron descubiertas, mientras que los segundos, en todo momento, buscan compartir su texto con su posible lector” (Carlino, 2004, p. 323).

A partir de estas indagaciones, pudieron establecer que existen dos tipos de prosa: la *de escritor* y la *prosa del lector*. En la primera, quien escribe lo hace para sí mismo, para un entendimiento privado en el que pone por escrito su propio pensamiento y en la segunda, la escritura es para otro. Refieren que la *prosa de escritor* es el conjunto de ideas que los escritores elaboran para construir sus textos y que por medio de esta prosa se forman conceptos, se valora si son relevantes o no, se ordenan, agrupan y se relacionan lógicamente, es decir, “se construye progresivamente el significado del texto” (Cassany, 2008, p.131). Esta prosa refleja el curso del pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso del pensamiento del lector. Bereiter y Scardamalia (1992) explican que Flower observó que esta clase de escritura es apropiada para un primer borrador, pero en algunos casos tiende a persistir en la propuesta final.

Flower amplió sus estudios, trabajando esta vez con Jhon Hayes (en 1980 y en 1984) y logrando una de las investigaciones más completas que hasta el momento se habían realizado, la interrogante que les guio fue: ¿cuáles son los procesos que un escritor sigue durante la tarea de producción escrita?, descubriendo que “la composición [es] una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos” (Cassany, 1993, p. 57).

En sus investigaciones se realizaron registros de lo que el escritor verbaliza durante el proceso, ya que le pidieron a una persona que dijera en voz alta todo lo que iba

pensando y sintiendo mientras ejecuta la tarea de escribir, de esa forma se dieron cuenta de que, además de los *procesos de escritura*, propiamente (planificación, traducción y revisión), hay otros componentes que se deben considerar, pues lo nutren, tales como el *ambiente de trabajo* y la *memoria a largo plazo*. El *ambiente de trabajo* es la toma de conciencia respecto a la audiencia, es decir, quién va a leer el texto o a para quién lo solicitó. También se incluyen los objetivos del autor, mismos que van a guiar la producción. En cuanto a la *memoria a largo plazo*, los autores afirman que sin ella sería imposible recuperar y reorganizar los conocimientos del tema, dado que la consideran el almacén mental donde se encuentra lo que la persona sabe de un tema y es de ahí de donde el escritor se provee para producir el texto. Como en la *etapa de planificación*, se generan las ideas, se fijan los objetivos y se realiza una representación mental de lo que contendrá el texto, de este modo, se tendrá que buscar en la memoria a largo plazo la información necesaria y ordenarla. Durante la *traducción* se ponen y acomodan las ideas por escrito en una secuencia lineal, apelando al ambiente de trabajo. Cuando se revisa el texto, se relee y se hace una valoración para saber si cumple con los objetivos previamente planteados (Cassany, 1993, p. 57).

Es sus hallazgos, también se habla del *monitoreo*, que es cuando el escritor toma conciencia de cuánto tiempo requiere para redactar, revisar y realizar todo para escribir. Encontraron, también, que existen diferencias individuales entre los escritores, pues el proceso que se lleva a cabo no es exactamente el mismo, es decir que el orden y el tiempo en que se realizan las tareas difiere de escritor(a) a escritor(a), ya que cada persona cuenta con herramientas, conocimientos o experiencias que le permiten avanzar más rápido en la creación del escrito o, en su defecto, al no contar con dichas herramientas y, por lo tanto, enfrentarse a más dificultades y esto, probablemente, les implique invertir más tiempo en

la composición escrita para obtener, finalmente, un texto más pobre e, incluso, abandonar la tarea.

Así, Flower y Hayes hablan de los términos *prosa del escritor* y *prosa del lector*, por medio de los cuales describen las diferencias entre un escritor que, en un momento dado, es novato o es experto. En la *prosa de escritor* no se toma en cuenta a quién va dirigido el texto, quizá porque estamos acostumbrados a escribir solo para los docentes y no a plantearnos al posible lector. Además, algunos escritores aun consideran que escribir significa poner en el papel lo que sabemos, así que no se toman el tiempo para elegir cuáles serían las mejores palabras o la estructura para que el otro entienda lo que el escritor sabe. En este tipo de prosa solo se vierten en el papel las ideas desordenadas, podríamos decir que es el primer acercamiento de lo que sería el texto final. Los escritores novatos dejan hasta ahí el trabajo.

A diferencia de la anterior, en la *prosa del lector* se considera a un posible lector, se trazan objetivos de manera consiente y se imagina un texto. Escribir entonces, implica no solo recuperar el contenido, sino ir más allá y estructurar el texto de tal manera, que tenga coherencia y continuidad de principio a fin. El escritor experto trabaja en las dos prosas, sabe que si se toman en cuenta esos elementos, puede lograr un texto coherente que, al ser leído por otros, se entienda el mensaje tal como lo desea transmitir, cumpliéndose así el propósito de escritura. Tomar en cuenta al lector desde el momento de la planificación, es una de las prioridades en el proceso de escritura, pues estar conscientes que se escribe para otro, que el texto es autónomo y que no hay un interlocutor sincrónico, como sucede en la oralidad, permite componer un texto con menos omisiones. Podemos decir, de forma simplificada, que imaginar y personalizar a quien vaya a leer el texto, hace que se elijan las mejores ideas y las palabras más acordes.

En la misma línea, Bereiter y Scardamalia se interesaron en descifrar lo que sucedía en el interior del escritor cuando produce un texto. Estos investigadores proponen un modelo explicativo más amplio; pues argumentan que en la prosa del lector y en la del escritor, tan sólo se recalcan las diferencias entre escritores expertos y novatos y pareciera que no tuviera importancia el hecho de que llegar a escribir bien hay que alcanzar cierta madurez.

Si consideramos que estos estudios surgen desde los modelos cognitivos, podemos entender por qué esta propuesta teórica toma en cuenta el desarrollo, a decir, de la madurez. “Las personas escritoras inmaduras responden a una dinámica que se denomina *decir o narrar el conocimiento*, las maduras, en cambio, responden a la dinámica de transformar el conocimiento” (Finocchio, 2009, p. 74). La diferencia entre ambos radica en la presencia o ausencia de la función epistémica en la composición, es decir, según la manera de introducir el conocimiento en el proceso de composición y lo que sucede con dicho conocimiento a lo largo de la tarea. Es posible que al escribir solo repita lo que otras personas dicen o que transcriba tal cual otro texto, sin embargo, si el conocimiento es transformado y observaremos, de este modo, que el análisis, la conexión de ideas y secuencias, así como el replanteamiento, estarán presentes en todo el proceso.

En “decir el conocimiento (...), la manera de generar el contenido del texto es escribir a partir de un tópico y a partir de un género conocido” (Bereiter y Scardamalia 1992. p. 43). En este caso, no es forzoso realizar un plan u objetivo global previo, pues el escritor genera las ideas a partir de identificadores que sirven como pistas a la memoria que ponen en marcha conceptos asociados. De esta manera, se activa un efecto de acción propagadora y es posible usar la información que existe en la memoria; también cabe aclarar que este proceso no garantiza que la información

sea pertinente, pues, “aunque hay una tendencia implícita hacia la pertinencia y la información retomada emerge del contexto inmediato. Esta forma de escribir exime al escritor de la necesidad de un control o plan coherente” (Scardamalia y Bereiter, 1992, pp.46-47). Se enfatiza en el tópico, es decir, en el contenido y el género, el cual es otro elemento que se toma en cuenta, pues estos indicadores guiarán la escritura. La coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o el conocimiento sobre los géneros literarios, sino que éstos resultarán de procesos automáticos puestos en marcha (Correa Nava, 2014).

Cassany (1998) refiere que, al decir el conocimiento, “el autor elabora su texto a partir de sondas o anzuelos buscadores que elabora mentalmente y que pueden referirse al tema escrito o al tipo discursivo” (p. 92). Al asignar una tarea de escritura, el sujeto construye “alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego localiza los identificadores del tópico y el género” (p. 46). Al analizar estos aportes, podemos decir que sí tenemos carencias en vocabulario y conocimientos limitados y, además, no conocemos el proceso de composición, solo nos enfocaremos en la corrección de ortografía y en las partes superficiales del texto que, posiblemente resultará un texto pobre en contenido, incluso en coherencia. Por eso la importancia de la estrecha relación que debe existir entre la lectura y la escritura, pues en la universidad, generalmente se pide que se escriba a partir de tópicos revisados en clases o de textos recomendados.

Hasta aquí podemos decir que el proceso recursivo requiere un ir y venir en el texto y requiere poner en práctica una serie de habilidades, conocimiento y actividades. Cabe destacar que, aunque en estos modelos ya se planteaba la importancia de conocer los géneros discursivos, no era totalmente claro el papel que del contexto, es decir, el espacio en que surgen los textos.

Lugar y tiempo determinado: NEL

En el apartado anterior se abordaron los aportes teóricos de los modelos cognitivos, sin embargo, consideramos que la explicación no sería completa sin los aspectos socioculturales. Cada vez se comprende más que el proceso de composición escrita es social y cultural y para explicarlo, es importante detenernos en los aportes de los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

Antes de los años noventa, algunos investigadores habían puesto de manifiesto que el carácter contextual de la escritura influía en el proceso de composición; uno de estos estudios es el realizado por Scribner y Cole (1979), quienes, por medio de un enfoque comparativo e influidos por los estudios antropológicos, dieron cuenta de una investigación en la comunidad Vai (en Liberia), donde coexisten tres tipos de escrituras: la escritura en inglés, que es utilizada en espacios académicos y legales; la escritura en árabe, que cumple funciones religiosas, pues los practicantes del Corán aprenden y leen sus oraciones en este idioma y, por último, el Vai, que se utiliza en espacios personales, para escribir cartas, notas o para registrar algún suceso cotidiano. Al analizar estos tres tipos de escritura, los investigadores se dieron cuenta de que pueden existir diferentes literacidades en un mismo contexto y que la producción escrita puede cumplir diferentes funciones y cubrir distintas necesidades en una misma comunidad. En la misma línea, Bartón y Hamiltón (2004), en el ocaso de los años noventa del siglo pasado, analizaron literacidades vernáculas en una comunidad inglesa, cuya finalidad fue analizar el espacio donde se producen los escritos y las acciones que se realizan alrededor de los textos. Estas investigaciones permiten destacar que la escritura tiene un carácter contextual; cada comunidad, lugar, tiempo y espacio impone sus

propias prácticas a través de eventos y textos específicos. Con estos y otros antecedentes, Brian Street (1993) explica aspectos que las teorías cognitivas no dejaban claros, no obstante, ahora se asume que la escritura es una práctica social en la que los eventos y el tipo de textos determinan la composición escrita.

Los NEL ponen énfasis en la importancia de las *prácticas letradas*, *los eventos letrados* y *el tipo de texto*, así, las primeras se refieren a “lo que la gente hace con los textos (...) e implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Barton y Hamilton, 2004, p. 112), que incluyen conocimientos compartidos, representados en ideologías e identidades sociales que, además, están modeladas por las instituciones sociales y relaciones de poder.

Los *eventos letrados* son las actividades repetidas y regulares que “se encadenan en secuencias de rutina que pueden ser parte formal de los procedimientos y expectativas de instituciones sociales como los lugares de trabajo, las escuelas y las agencias de bienestar social” (Barton y Hamilton, 2004, p.114). Ciertos eventos de escritura son estructurados, gracias a expectativas y presiones informales, como las que se dan en el hogar y en los grupos de compañeros y colegas (recados y felicitaciones, entre otros). En el caso de los espacios educativos formales, los escritores se apegan a reglas muy específicas y a presiones institucionales y disciplinares con características *sui generis*, por ejemplo, la estructura de una tesis, un ensayo o un reporte, así es que no se escribe igual en cada lugar y momento, ya que cada evento letrado impulsa a cumplir reglas específicas; lo mismo sucede con el *tipo de textos*, pues como bien sabemos, cada escrito tiene características muy específicas, de acuerdo con las demandas de cada práctica o evento letrado, de tal forma, que influye en la manera en que estos se producen (Barton y Hamilton, 2004).

En las instituciones universitarias se solicitan textos académicos, donde el emisor es un miembro de la comunidad académica y el lector se traduce en los otros miembros que lo juzgan y evalúan, además, el contexto impone los cánones para decidir lo que es apropiado o no, así que el discurso toma posición respecto a discursos de la misma área de conocimiento (Teberosky, en Castelló Badia, 2007).

De acuerdo con lo anterior, cada persona puede realizar distintas prácticas letradas y formar parte de varios y diferentes dominios, de esta forma, también puede participar en diferentes eventos y producir o leer diferentes tipos de textos, lo cual la enfrenta a aprender formas específicas de escritura.

Otro elemento para destacar es el componente ideológico, es decir, la imposición de las ideas que cada comunidad considera importantes o convenientes. Al respecto, Stret (1993), desde un enfoque sociológico, cuestiona las investigaciones realizadas hasta ese momento, derivadas de los aportes cognitivos y los critica fuertemente, pues considera que solo dan cuenta del proceso de escritura individual, que es un proceso aislado. Pareciera que los procesos de composición quedaban fuera de todo matiz dominante, colocando a la escritura en un espacio flotante y sin conexión cultural a lo que el autor llamó *modelo autónomo*, el cual considera reduccionista y neutral, pues los textos tienen una carga ideológica y política que no podemos ignorar.

Street acuña un modelo que denomina *ideológico*, que permite entender los procesos de composición escrita, como espacios donde se juegan sistemas de poder e intereses de una ideología dominante; esto mismo sucede en comunidades disciplinares, ejemplo de ello es un estudio realizado a 12 jóvenes bachilleres que escriben y leen, pero a manera de prácticas no escolarizadas, realizadas por Casany y Hernández Rojas (2012). Uno de estos casos es el de Mei, una joven que crea una página de Internet para pu-

blicar una novela; en dicha plataforma sus seguidores comentaban y le daban sugerencias para mejorar sus escritos, comentarios que ella tomaba en cuenta y respondía, pero a pesar de estas prácticas (que realizaba en la escuela), no era considerada una estudiante apta, pues las demandas institucionales de escritura no eran de su interés. En el caso anterior se puede identificar una práctica letrada específica, como lo es el uso del Internet para relacionarse socialmente con sus pares (jóvenes con intereses similares), práctica enmarcada en eventos letrados repetidos. Aunque se habla de la escritura de una novela, realmente tiene más un carácter coloquial y no es evaluado por una comunidad académica, sino por un círculo social.

Con este ejemplo se puede mostrar que cada texto se produce en un espacio, que pueden ser de distinta índole y que constituyen diferentes ámbitos de la vida. En el caso del ámbito académico, que es al que nos enfocamos en este trabajo, existen ciertas características y demandas que varían en cada comunidad o disciplina; en estos espacios son utilizados ciertos géneros discursivos con más frecuencia; dichos tienen características que cada disciplina les imprime, ya que comparten ciertas formas de utilizar el lenguaje y el conocimiento; al respecto, Bajtín (1982) refiere que apegarse a un género discursivo, no solo implica repetir patrones de lenguaje, sino de apropiarse de la relación entre usos y la actividad social en la que se encuentran insertos, a esto se le llama “horizonte de expectativas”. Cada uno de los géneros discursivos es resultado de discusión y consenso, así como de categorías de reconocimiento psicosocial, como las llama Bazerman (2013).

Los géneros discursivos son sociales, en cuanto a que comparten características y en los espacios académicos son elementos reguladores, incluso de poder, de ahí la importancia de definir la producción escrita en un marco acotado.

A partir de los NEL surgen explicaciones que transforman la forma de entender el proceso de composición; se acepta que la escritura es un proceso sociocultural en el que se involucran, no solo los aspectos cognitivos, sino los sociales y culturales, además, situarnos en esta perspectiva implica comprender el lugar donde surge y se construye cada texto, pues existen ámbitos de escritura, esferas de actividad y géneros textuales que imprimen carácter contextual y situado a la composición. Al respecto, realizan una investigación en la que dan cuenta de cómo las personas desarrollan conceptualizaciones (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales) de la escritura y el posible papel mediador que éstas pueden tener en las actividades de escritura que desarrollan, de acuerdo con las diferentes comunidades disciplinares a las que pertenecen; de esta forma, cada campo de conocimiento tiene e impone sus propios modos de ser, saber y hacer.

En las culturas académicas, “las prácticas comunicativas escritas (y las orales) son el motor que dinamiza y permite reunir sus dimensiones sociológicas (la comunidad) y epistemológica (su quehacer académico, como productora de conocimiento)” (Hernández Rojas y Rodríguez Varela, 2018, p. 197). Cuando los alumnos ingresan a las carreras académicas, poseen una serie de creencias engendradas a partir de sus experiencias educativas y personales en los ciclos escolares básicos y medios (Hernández, Rojas 2005), estas pueden sufrir modificaciones o reafirmaciones como consecuencia de las nuevas actividades instrumentales y de aprendizaje que se realizan con la escritura en sus comunidades profesionales, así como por las propias experiencias y reflexiones de los alumnos en torno a ellas. Hernández Rojas (2012) conceptualiza la composición escrita bajo la mirada sociocultural, enfatizando sus aspectos socio funcionales y sus relaciones con el contexto social y las comunidades de discurso en las que participan los escritores.

Por todo lo anterior, el proceso de escritura es un proceso complejo y, de acuerdo con lo que hemos resalta-do hasta el momento, es sociocultural, entendida como un proceso social con doble significado: el referido al texto, a las prácticas inmersas en determinadas culturas y “a la interacción, el diálogo, la colaboración y la negociación que existe en la construcción de este mismo” (Torres, 2004, p. 99). Las personas construimos significados, pero esto no se da de forma automática ni aislada, sino a través de la interacción con los otros, “el hombre a partir de su encuentro con el mundo, crea significados” (Bruner, 1990, p. 22), estos, por lo tanto, son conocimientos compartidos y no por ello idénticos en cada persona, más bien están re-orientados a las propias experiencias y propósitos; en el caso de la escritura, se trata de interpretarla “como un hecho cultural y como una capacidad o destreza individual al mismo tiempo” (Linuesa, 1999, p. 98), ubicándola como una actividad que ocurre dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades discursivas a partir de la participación (Kalman, 2003), de tal forma, que esta vertiente describe y explica fenómenos relacionados con las prácticas de la lengua escrita en situaciones específicas. Desde la mirada de esta perspectiva, entendemos que la escritura es un proceso situado que obedece a las particularidades del contexto de uso, a los propósitos de quien escribe y es encausada por los efectos esperados. Kalman (2003) y Poulaine (2011) la definen como un proceso social, porque para su aprendizaje es necesaria la interacción entre los individuos. Ambos hablan de la escritura como actividad cultural.

Esto no quiere decir que sea la única propuesta explicativa, sin embargo, mediante este texto nos aventuramos a explicar las aproximaciones que nos permitan entender el proceso e incidir en la enseñanza, abarcando algunos elementos que consideramos esenciales para la escritura en la Educación Superior.

A continuación, nos enfocaremos en las emociones, en un primer momento de manera general y posteriormente nos detendremos en las que pudieran estar implicadas en el proceso de composición escrita.

Un largo y sinuoso camino por las emociones

Producir un texto, como se ha venido mencionando, es un proceso complejo, donde intervienen una serie de factores que permiten su construcción; uno de ellos es el emocional.

Hoy día sabemos que existen variedad de aproximaciones teóricas y el reduccionismo explicativo de algunas posturas científicas, así como el abordaje transdisciplinario, hacen que resulte inapropiado llegar a acuerdos generalizados sobre su conceptualización.

En la actualidad, pareciera una moda tomar en cuenta aspectos relacionados con lo emocional, incluso podemos observar, casi a primera vista, el interés, más que en su estudio, en su abordaje práctico, pues encontramos gran variedad de literatura que, más que dotar de comprensión al tema, se perfila en manuales de autoayuda para el control y el manejo de éstas. Es necesario resaltar que, al hablar de emociones, es fácil caer en explicaciones casi mágicas y de carácter poco serio, por esta razón, su exploración resulta aún más compleja, pues no son tangibles ni palpables de forma absoluta, además, resulta necesario abrir un paréntesis para explicar que de manera cotidiana nombramos indiferenciadamente emociones y sentimientos. Aunque en los estudios revisados se les llama emociones a aquellas con las que nacemos y que sirven para la supervivencia, tales como el miedo, la alegría, la tristeza, el enojo y el amor, y sentimientos a todos los matices que podemos nombrar (Correa

Nava, 2019). Esto no se distingue en el lenguaje diario, por ello es común que, al referirnos a ellas, utilicemos uno u otro término.

Por lo anterior, en este capítulo se ofrece una aproximación teórica que nos permita entender las emociones y, sobre todo, destacar la importante influencia y determinación que tienen en la composición de textos académicos. Se presenta un recorrido histórico conceptual para poder analizarlas y definirlas. Aunque pareciera moda o descubrimiento de la actualidad, los estudios en torno al aspecto emocional han estado presentes desde la antigüedad. Encontramos, así, que desde la Grecia Clásica, la filosofía se ocupa de darle un espacio a este componente del razonamiento, no desde la definición actual, pero sí desde la interrogación acerca el comportamiento humano, de igual forma se ha hecho desde la biología. Sumándose a las anteriores disciplinas, la psicología y la neurofisiología acuñaron aportes que dan origen a las llamadas teorías contemporáneas. No podemos olvidar que las emociones son un componente intrínseco a lo humano, así que los estudios sociales han dado una nueva mirada a su estudio.

Posteriormente, se profundiza en la estrecha e inseparable relación entre razón y emoción, explicación necesaria, ya que ambas son elementos indisolubles del ser humano. Más adelante se muestran algunas de las clasificaciones que los investigadores se han aventurado a realizar sobre el tema para su mejor estudio; se recuperan los aportes de Marisa López, José Antonio Marina (2007) y Antonio Damasio (1984-1996), aportes que han permitido entender algunos aspectos pertinentes que ayudaron a la realización de este trabajo, para detenernos en los aportes de Myriam Muñoz (2013), quien realiza una clasificación que permite explicar las emociones que se encuentran inmersas en los procesos de composición escrita. Finalmente, se reflexiona sobre la necesaria inclusión del estudio de las

emociones implicadas en el proceso de escritura en los espacios académicos.

De *posheîn* hasta *MATEA*

Rodríguez Valiz (2015), desde una mirada filosófica, nos lleva de la mano por las diferentes acepciones que ha tenido su estudio. Una de las primeras referencias que encuentra, se ubica en la antigüedad griega y romana al referirse a las pasiones *posheîn*, que significa “ser afectado”; este término aristotélico hace referencia a las fuerzas irracionales que surgen en el individuo en determinadas circunstancias y que nublan su acción racional e incluso llegan a poseer totalmente las conductas humanas.

Para Aristóteles (como se citó en Camps, 2011), las emociones son estados correspondientes a la animalidad del ser racional, por lo tanto, no están sometidos a la voluntad, creando en el ser humano sufrimiento e incertidumbre y les llama *posheîn*, refiriéndose a algo no querido, pues deja al hombre en riesgo de sucumbir y fracasar. Él, como Platón, hablaban de los tres componentes del alma: razón, apetito y espíritu, que son afectados por los sentimientos de dolor y placer. Es, quizá por esta razón, que estos filósofos proponen como ideal educativo la liberación de éstas.

Durante la alta Edad Media, Agustín de Hipona se refería a las emociones como responsables de la voluntad, pues el gozo, el dolor, el temor y el deseo, mueven al hombre; refiere que en las acciones humanas hay un componente de gozo, dolor, deseo y temor, todo esto con carácter activo y responsable, pues se conectan con la voluntad, la cual se halla en todos los movimientos del alma. En su obra *Ciudad de Dios* (en Rodríguez Valiz, 2015) podemos encontrar fragmentos en los que se resalta la importancia de las emociones, como se puede observar a continuación:

...¿qué son la codicia y la alegría, sino consciente voluntad por las cosas deseadas?, ¿y qué cosa, sino la voluntad, que rechaza las cosas no queridas, el miedo y la tristeza? (...) la voluntad humana, ora rechazante, se cambia y se transforma en esta o en aquella emoción (San Agustín, como se citó en Rodríguez Valiz, 2015.p. 65).

Tomás de Aquino las restablece como afecciones del alma, es decir, modificaciones súbitas de una acción. Las explicaba como apetitos sensibles y, además, hace una de las primeras clasificaciones, cuando afirma que algunas de las emociones se refieren a la parte irascible, es decir inclinación hacia los bienes difíciles de conseguir (audacia, temor, esperanza, desesperación) y otras, a la parte concupiscible, referida a las pasiones con repercusión afectiva que el sujeto experimenta a consecuencia de ellas (alegría, tristeza, amor, odio).

Mas adelante, Descártes (como se citó en Rodríguez Valiz, 2015), en su obra fundamental *Pasiones del alma*, se refiere a las emociones como todas las clases de percepciones o conocimientos que se encuentran en nosotros, particularmente en el alma y que son causadas, sostenidas y fortificadas por algún movimiento de los espíritus que inculcan pensamientos que la agitan y conmueven. Así, la función de las emociones es incitar al alma a permitir y contribuir a las acciones que sirven para conservar el cuerpo o hacerlo más perfecto. Este filósofo habla de seis emociones fundamentales: el asombro, el amor, el odio, la alegría, el deseo y la tristeza, pues todas las demás están compuestas o derivan de ellas. Así pues, se puede decir que las emociones eran identificadas como parte esencial del alma, como la fuerza vital que mueve al hombre, a quien correspondía dominarlas. Pareciera que estas reflexiones filosóficas tendieran a separarlas de los procesos inteligibles.

Otra postura es la de Spinoza, quien se refiere a ellas como “afectos corporales”, reconociéndolas como

afecciones del cuerpo. Para él, la emoción comprende el alma y el cuerpo; en su obra *Ética* explica que las emociones son un esfuerzo de la mente para preservar el propio ser (Rodríguez Valiz, 2015).

En el siglo XVIII, Kant y William James reconocen la función biológica de las emociones. El primero afirma que estas ayudan y sostienen la existencia y que algunas de ellas favorecen mecánicamente la salud. El segundo pensaba que las emociones radican en el sistema visceral o en el vasomotor, por las manifestaciones que se perciben en el cuerpo y las explica como una percepción de las respuestas fisiológicas, aunque algunos estudios posteriores van a develar que no hay un órgano específico donde radiquen; estos aportes dan un giro a las ideas que hasta el momento se habían planteado. A pesar de las objeciones encontradas en la propuesta de este filósofo, se ha conservado la idea de que las emociones se muestran o se hacen perceptibles a través del cuerpo¹.

Bajo la misma línea, el biólogo Charles Darwin demostró lo que su contemporáneo James afirmaba; su propuesta, desarrollada en el siglo XIX, es la más influyente aún hoy día, a pesar de que sus estudios incluyen a los animales. Él postula que las emociones existen porque son necesarias para la sobrevivencia, y también señala, siguiendo la línea evolutiva, que al igual que otros aspectos humanos, las emociones también cumplen con una función adaptativa. Explica que hay emociones innatas, es decir, que tienen características universales, las cuales permiten la sobrevivencia y la protección de la vida, pues obligan (no solo a las personas, sino a los animales) a responder de forma rápida a los estímulos del ambiente. En los estudios de Darwin se

¹ Para mayor referencia, ver Casado Lumbreras y Colomo Palacios (sep 2006). "Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental". En *A Parte Rei. Revista de filosofía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Universidad Carlos III de Madrid.

consideran seis emociones básicas universalmente reconocidas en el rostro humano: alegría, tristeza, ira, temor, sorpresa y asco. Este investigador afirma que los individuos continuamente emiten juicios en torno a los sentimientos y que lo manifiestan en expresiones faciales; dichas aportaciones guían los estudios más modernos.

Es hasta el siglo XX cuando Scheler afirmaría que la vida emocional posee su propia autonomía y que es tan importante como la razón en la conformación del hombre; este filósofo pone de manifiesto la necesidad de replantear el pensamiento sobre la relación emoción-razón.

Como podemos notar, aunque las reflexiones de Spinoza, Kant y James se enmarcan en la filosofía, coinciden con los aportes de Darwin, pues se inclinan a las manifestaciones que son observables a la parte palpable del cuerpo, aunque pareciera que colocan la vida emocional como una especie inferior a la vida intelectual.

De acuerdo con lo anterior, podemos observar que desde los primeros análisis filosóficos del pensamiento existe un interés persistente en su estudio, y aunque los planteamientos son muy diversos, se han ido sumando para identificar algunas de las características del aparato emocional.

A raíz de estos y otros estudios, han surgido una serie de teorías con respecto a las emociones, que conjuntan lo filosófico y lo biológico, sumados a los aportes de la psicología y la neurofisiología. A continuación, se mencionan algunos de los más conocidos.

Desde la psicología, Freud (como se citó en Bericat Alastuey, 2000), señala que las bases de las emociones y de la personalidad son substratos esenciales de la maduración de las funciones del yo. Él coloca el principio del placer como guía de las actividades humanas y a partir de ahí realiza una posible taxonomía. Quizá su aporte más trascendental sea la propuesta de que los sistemas emocionales van evolucionando.

A finales del siglo XIX, James y Langees propusieron una teoría desde la neurofisiología, reflejo del conocimiento emergente sobre el organismo y el cerebro humano; según esta teoría, la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, lo cual genera cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo, así como en los músculos esqueléticos mediante el sistema nervioso somático, en otras palabras, tras la percepción de un estímulo (como una mala noticia) se producen respuestas fisiológicas, como el aumento de la frecuencia cardíaca, temblores y sudoración, así como respuestas motoras que producen la emoción (Rodríguez Salazar, 2008).

Esta teoría sostiene que el estímulo externo desencadena la emoción que ocurre después del estímulo, sin embargo, Cannon y Bard (citado en Melamed, 2016) discreparon con esta propuesta. En la década de 1920, sus investigaciones los llevaron a postular que las emociones y las reacciones fisiológicas ocurren simultáneamente. Según estos investigadores, el tálamo es el encargado de enviar señales que permiten experimentar la emoción al mismo tiempo que se percibe la acción. Para ellos, las emociones son manifestaciones del sistema nervioso central.

Schachter y Singer dieron un paso más hacia la comprensión de las emociones, acuñando una teoría biopsicológica, la cual explica que la activación fisiológica ocurre primero y luego el individuo debe identificar las razones de esta activación para experimentar la etiqueta de la emoción. A diferencia de las dos propuestas anteriores, estos investigadores dotan de importancia a la interpretación cognitiva que los individuos hacen, otorgándole de un papel activo.

Finalmente, nos referimos a los aportes de Lazarus (2000), quien estudió el papel que juegan las valoraciones cognitivas en la constitución de las emociones; este

investigador postula que el pensamiento debe ocurrir antes que la experiencia de la emoción, es decir: ocurre un estímulo, seguido de la cognición y de ahí surge la respuesta emocional.

Durante mucho tiempo y, aún en la actualidad, persiste la discusión sobre la relación entre los estados corporales y las emociones. El debate se centra en determinar si son los estados corporales los que provocan las emociones o si, por el contrario, es la emoción la que genera los estados corporales. Al analizar las propuestas anteriores, podemos observar que los avances en los campos de la anatomía y la neurología han permitido desarrollar explicaciones más detalladas que van más allá de las reflexiones o las observaciones superficiales del cuerpo humano.

Algunas de las teorías antes mencionadas, identifican partes específicas del cerebro, donde radica el sustrato emocional y sus funciones para definir las como “funciones necesarias para la sobrevivencia”, como Darwin lo afirmaba, sin embargo, pareciera que no es clara la relación que existe entre los procesos de razonamiento y las emociones.

Aunque dentro de las teorías contemporáneas no se incluyen los aportes de Damasio, abrimos un paréntesis para explicar sus postulados, pues encontramos que son fundamentales en el corpus explicativo, ya que este neurofisiólogo va a mostrar esa relación estrecha.

A principios del siglo XX, disciplinas como la biología, la psicología y la neurología avanzaron de manera significativa y ya se discutía la idea de que las emociones tienen su origen en el organismo y están estrechamente vinculadas con los procesos cognitivos. Damasio (1994) confirmó esta hipótesis tras estudiar el caso de Phineas Gage, un hombre que sobrevivió a un accidente en el que una varilla le atravesó el cráneo, situación que provocó un cambio drástico en su comportamiento. Damasio realizó una serie de observaciones en pacientes con daños en di-

versas regiones cerebrales, y en total se llevaron a cabo doce estudios en los que se comprobó que estos daños, aunque fueron producto de distintas circunstancias, afectaron notablemente las sensaciones y expresiones emocionales de los pacientes. En algunos de los casos estudiados, resultó muy claro que el daño reducía la emoción y los sentimientos, pero en otros, lo que se afectó fue el dominio personal. También observó que, cuando se había lesionado la parte del cerebro encargada de la planificación y la permanencia de una imagen mental (aspectos fundamentales para el razonamiento humano), esto repercutía en el aspecto emocional, por tal motivo afirmó que razón y emoción estaban intimamente ligadas.

Consideramos que no es posible ofrecer una visión completa del estudio de las emociones sin abordar su dimensión social, y para ello, es necesario hacer un nuevo paréntesis y hablar de la cultura y, por ende, de la sociología de las emociones, la cual sostiene que algunas emociones son sociales y se desencadenan en relación con otras personas. Asimismo, es importante comprender que la cultura está relacionada con creencias y prácticas concretas que se asumen con diversos grados de consenso, aceptación, reconocimiento y compromiso.

Esta visión permite entender cómo las sociedades actuales han abierto y formado, en cuanto a la percepción del individuo, nuevas emociones y nuevos motivos para que éstas se generen, ya que como se mencionó, en un inicio sólo se les consideraba como elementos para garantizar la supervivencia.

No obstante, queda claro que las emociones y “sentimientos experimentados por el ser humano se han venido transformando con el tiempo, gracias al desarrollo evolutivo de nuestro lenguaje” (Muñoz, 2013, p. 66); bajo esta mirada se propone que las emociones han evolucionado tal como lo hicieron las sociedades.

Rodríguez Salazar (2008) explica que se requiere “asumir que [las emociones] son creadas y sostenidas a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales” (p.4); para comprender que alguien siente algo, no solo se tienen que identificar las señales fisionómicas y fisiológicas, sino que se deben comprender los pensamientos que las desencadenan.

En la actualidad no se pone en duda que las emociones ocurren con respecto a cosas importantes y valiosas para el individuo y se ha llegado a un acuerdo: que, al tener una dimensión cognitiva, estas implican pensamientos, creencias, juicios y evaluaciones, así como que su frecuencia e intensidad dependen de estructuras cognitivas (Gutiérrez Vidrio, 2016). Es de este modo que se descarta la idea de que sólo tenemos emociones para asegurar la supervivencia básica, pues nuestro aparato emocional se activa sobre lo que realmente consideramos importante o relevante en nuestro esquema de metas y fines; por medio de ellas se expresan compromisos con una visión de las cosas e implican juicios evaluativos que amplían la idea de supervivencia.

Rodríguez Salazar (2008) y Gutiérrez Vidrio (2016), quienes han realizado amplios estudios desde la sociología, explican que las emociones no surgen y no son expresadas en el vacío, sino que son fenómenos socialmente contruidos dentro de contextos cultural y socialmente definidos. Sin negar los condicionamientos biológicos, puede decirse que las emociones están fuertemente influidas por los sistemas de creencias culturales y morales.

Por esta razón las emociones están ligadas al orden social (deber ser) en una comunidad particular (...) e implican patrones socioculturales determinados por la experiencia que se manifiesta en situaciones sociales específicas (Rodríguez Salazar, 2008, p. 58).

Es decir, para que las emociones nos digan realmente algo, tenemos que ubicarlas en el contexto narrativo que las explica y que les otorga una ocasión de ocurrencia, pues no tienen un carácter individual, sino que se originan en comunidad (familia, tradición, cultura) y permiten al sujeto organizar una experiencia privada, así como una construcción social que se realiza a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales de interpretación, expresión y sentimiento de las emociones, como también de los recursos sociales de los sujetos (Páez, Echevarría y Villareal, 1998 en Gutiérrez Vidrio, 2016). Otro aspecto importante a tener en cuenta es que las sociedades demandan a los individuos una constante evaluación y expectativas de logro que garanticen su pertenencia, lo cual genera ciertas tensiones, pues las personas:

participan de un sistema de sentidos y valores que son propios de un conjunto social. es decir, para que un sentimiento sea expresado y experimentado por un individuo, aquel debe pertenecer al repertorio común del grupo social (Gutiérrez Vidrio, 2016, p. 400).

Esto permite explicar que los miembros de ciertos grupos sociales tienden a sentir determinadas emociones con más frecuencia y más intensamente que los miembros de otros grupos, porque su posición en la estructura social los somete más frecuentemente a ciertos tipos de experiencia. Es claro, entonces, desde la sociología de la emoción, que resulta necesario tomar en cuenta el contexto social en el que ellas son expresadas: la dinámica de las interacciones y la relación social que las produce (Gutiérrez Vidrio, 2016, p. 200).

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta es que no es necesario que un individuo perciba una activación real para experimentar una emoción, sino que solo necesita creer que la ha percibido. Los estudios realizados con pla-

cebos muestran que, al dar información errónea a ciertos individuos, estos experimentan una serie de emociones no percibidas (Pérez, 2007), de ahí que se puede afirmar que las reacciones a estímulos con valor emocional, depende mucho de lo que una persona cree o siente.

El ámbito cultural permite comprender que las emociones son una construcción discursiva y social y que están determinadas por el sistema de creencias; se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura y son, por lo tanto, patrones de comportamiento social, culturalmente construidos. Una emoción es un significado culturalmente aprendido que permite al sujeto organizar una experiencia privada; es una construcción social que se realiza a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales (Páez, Echevarría y Villarreal, 1989, en Gutiérrez, Arbesu y Piña, 2014, p. 28).

Para entender esta dimensión cultural, se tiene que poner énfasis en el desarrollo del lenguaje, pues no solo tenemos la vivencia presente de la emoción, sino la capacidad de realizar una interpretación de esta misma. Antoni y Zentner (2014) explican que en todo momento el ser humano hace una traducción de las sensaciones corporales y de su vivencia emocional, pero es por medio del lenguaje que las manifiesta o las comprende. A partir de estos aportes -y otros, revisados- encontramos que las explicaciones se amalgaman desde diferentes miradas y que están, como todo conocimiento, en constante evolución.

Como ya se ha mencionado, la teoría respecto a las emociones está en proceso de construcción, pues ni los estudiosos en el tema se han puesto de acuerdo, sin embargo, según el recorrido teórico anterior, podemos afirmar que se necesita una mirada multidisciplinar para explicar qué son las emociones y hacer a un lado acercamientos menos fundamentados que, muchas de las veces, derivan en las propuestas simplistas de autoayuda.

Primero que nada, debemos dejar claro que no hay actividad humana sin emoción, pues toda acción está guiada por ellas (Maturana, 2001). De manera general y, a pesar de las discrepancias, también podemos decir que las emociones son los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto, tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas.

La emoción es “información”, un aviso primario con importantísimas funciones en la conservación, relación y socialización del individuo, es decir, de lo que me está pasando en este momento, un toque de atención. En suma, es una guía de cómo estoy y una alerta sobre las cosas que importan y por qué importan (Didaltex, 2003; Antoni y Zentner, 2014; Rodríguez Salazar, 2008). De tal forma que la supervivencia

traspasa lo biológico hacia las relaciones sociales y los aspectos culturales, pues las emociones se van a concebir, percibir y explicar según los valores y las situaciones con referencia a las posibilidades de conservación, de desarrollo, de realización de los intereses o deberes que ofrecen al individuo (Casado Lumbreras y Colomo Palacios, 2006, p. 1).

La emoción no es la fuerza de la irracionalidad animal que impide que el hombre se realice; más bien, “las emociones suponen una ayuda más que un lastre en tanto que le muestran al ser humano, en primera instancia, una inclinación hacia la acción, que es conforme a su naturaleza de ser biológico (Rodríguez Valiz, 2015, p.15)”.

De acuerdo con lo anterior, la maquinaria emocional consta de diversos componentes; por un lado, tenemos la parte biológica, centrada en la supervivencia. Los seres humanos nacemos dotados de ciertas emociones, conocidas como emociones básicas (descritas por Darwin), que regulan nuestro comportamiento con el fin de mantener el equilibrio en el cuerpo y sobrevivir a los peligros que nos

acechan. Estas emociones responden a un proceso biológico fundamental de adaptación, común a todas las especies. Por otro lado, existen factores aprendidos que, aunque tienen un carácter universal, están influenciados por cuestiones culturales. Podemos afirmar, entonces, que, aunque en algún momento se considerarán la razón y la emoción como elementos separados, hoy se reconoce su estrecha relación, ya que ambas son componentes integrados, lo cual resalta su unidad más que sus diferencias.

“Toda acción debe inclinarse, tomando la emotividad en cuenta” (Rodríguez Valiz, 2015, p. 33), pues las emociones establecen pautas de comportamiento, ya que cumplen funciones desde el ámbito más básico de facilitar la supervivencia, hasta otras más complejas; esto nos lleva a reflexionar con respecto al componente emocional que condiciona al cuerpo, pues la emoción corporal puede existir, incluso cuando se manifiesta contraria a lo puramente biológico, en el sentido de ser eficazmente adaptativo. Un ejemplo podría ser el sentimiento de paz que surge de haber cumplido con algo, aunque esto exija un sacrificio. Bajo esta mirada, ninguna emoción es irracional, pues el hombre ha dejado la finalidad biológica atrás, porque ha creado medios que rigen otras formas de comportamiento que no solo responden a fines biológicos; Rodríguez Valiz (2015) le llama “homeostasis cultural”, la cual consiste en la derivación de la emoción hacia objetos nuevos y la conexión de esos objetos con las emociones naturales, de forma tal, que han surgido nuevas formas de sentir, según las complejidades del sistema social. Podríamos decir que existe una transformación de la emoción animal para que se adecúe al medio ambiente cultural (la emoción natural se aplica a los nuevos objetos culturales, creados por el hombre y requiere una respuesta de otra índole). Compartimos las emociones primarias con los mamíferos, pero los seres humanos las significamos.

Hasta aquí, se ha dicho que las emociones son innatas al hombre, pues nacemos con ellas y su función original es la supervivencia y conservación. La “emoción es, entonces, una respuesta para la que venimos equipados innatamente, pero que se va enriqueciendo durante la experiencia de vida y tiene como objetivo la supervivencia y el desarrollo” (Muñoz, 2013). También se ha explicado que tienen un componente corporal, pero cognitivo a su vez, ya que se perciben y manifiestan de la misma forma en el cuerpo y en el pensamiento (este planteamiento ha derivado en estudios neurológicos y psicológicos) y, además, son sociales, pues las emociones evolucionan y se transforman a través del tiempo y de cada cultura; aunado a lo anterior, se debe tomar en cuenta la forma de manifestarlas por medio del lenguaje.

Myriam Muñoz (2013) destaca que, aunque el estudio y la explicación en torno a ellas está en proceso de construcción, hay algunos aspectos donde los estudiosos del tema coinciden en que:

- “Las emociones informan sobre cómo está siendo vivenciada la relación entre el individuo y el entorno, ellas son la manera de hacernos conscientes de la pertinencia de nuestras preocupaciones y de la forma en que el mundo se presenta ante nuestros ojos. Cuando una situación cambia, cambia el estado emocional.
- Permiten saber cómo responder a los acontecimientos y a las situaciones que estamos experimentando e informan, tanto de lo que es percibido como amenazante, tóxico o destructivo, como de lo que es atractivo y constructivo, pues son como una brújula interna.
- Señalan la presencia de una necesidad y nos obligan a mirarla.

- Informan de aquello que es significativo o que nos interesa.
- Las emociones y los sentimientos nos capacitan para responder con rapidez ante hechos que son importantes y que tienen que ver con nuestra supervivencia o nos permiten encaminarnos a acciones consecuentes, nos impulsan a la acción y nos motivan. La tendencia humana es sentirnos mejor o alargar estados placenteros.

Hasta aquí nos hemos dado a la tarea de explicar qué son las emociones, para qué sirven y su entrañable relación con el razonamiento humano, pero aun es necesario abrir un paréntesis para disernir sobre la diferencia entre emoción, sentimiento y estado de ánimo, ya que puede ser de utilidad para entender lo que sucede en este ámbito con respecto a los procesos de composición escrita.

¿Emoción o sentimiento?

En el lenguaje ordinario hay varios términos que pareciera hablan de esto mismo, tal es el caso de emoción y sentimiento. Aunque en el lenguaje coloquial y cotidiano se usan como sinónimos, algunos estudios tienden a diferenciarlos. La emoción es la manifestación corporal que impulsa a la acción, el sentimiento es la afección corporal acompañada de la conciencia de estar dando (la percepción de lo que se siente). El sentimiento necesita de una vivencia corporal por mínima que sea, aunque esté causada por la rememoración de una circunstancia; el sentimiento es la vivencia consciente de la emoción y se da en un ámbito de libertad más amplio, pues existe una relación directa con la memoria y la imaginación. De lo que se habla generalmente es del sentimiento, es decir, de lo que estamos percibiendo.

Collado (como se citó en Nuñez y Valcárcel, 2016) hace una diferenciación más simplificada en la cual indica que las emociones son estados afectivos innatos y automáticos que se experimentan a través de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales y que sirven para hacernos más adaptables al entorno que experimentamos; los sentimientos, en cambio, son la toma de conciencia de esas emociones etiquetadas y sirven para expresar de forma más racional nuestro estado anímico.

Podemos decir que los sentimientos son una creación humana y que se fueron generando y significando con el uso cada vez más refinado del lenguaje, debido a la necesidad de especificar la experiencia emocional que se estaba teniendo para así poder descubrir las necesidades de las que nos estaba hablando de forma cifrada nuestro ser, y la forma de descifrar es por medio del lenguaje. Recordemos que, por este medio es posible formular significados y poner en palabras la experiencia emocional.

Los sentimientos son una experiencia cifrada más espiritual e intelectual y requiere que las personas puedan poner en palabras lo que están sintiendo; son, pues, la expresión consciente. La emoción está más relacionada con el cuerpo y puede ser muy intensa y de corta duración; el sentimiento, al estar en la mente, puede instalarse por un tiempo más prolongado. Muñoz (2013) explica que las emociones tenían que traducirse y detallarse para que la experiencia pudiera comunicarse, comprenderse, integrarse y nombrar sentimientos implica bautizar a las emociones.

Al mayor desarrollo del lenguaje, así como de la conciencia reflexiva de la propia experiencia, se crearon un mayor número de sentimientos: [por ejemplo] no bastaba decir que se sentía afecto por alguien, era necesario ser más concretos y poder especificar (hacia esa persona) qué era lo que se sentía: ternura, aceptación, compasión, etcétera (Muñoz, 2013, p. 44).

Aunque en la actualidad, el lenguaje se encuentra muy desarrollado, es importante recordar que en cada individuo tiene referentes distintos, así que, darles nombre a esas sensaciones (emociones y sentimientos) no es tarea sencilla, pues la historia personal, experiencias y marco cultural, diferencia la forma de hacerlo. Así pues, los “sentimientos son una simbolización personal de la experiencia emocional” (Muñoz, 2013, p. 45).

En cuanto a los estados de ánimo, podemos decir que tienen que ver con el tiempo que permanecemos en una emoción, es decir, no es momentáneo, es instalarse en sensaciones que dependen de las características situacionales y formas individuales y estables de las misma, así como una tendencia a experimentar una emoción con mucha frecuencia (Wessman, 1978, como se citó en Muñoz, 2013). La duración es un elemento que los define, pues son propios de la conciencia más profunda, en otras palabras, no es necesario que la experiencia que generó la emoción esté presente, pues el estado de ánimo permanece sin el estímulo, lo cual puede generar nuevamente la emoción sin que aquello que la gatilló esté presente. Lo anterior es importante, porque el estado de ánimo en el que nos encontremos hará que miremos y reflexionemos de cierta manera; no es lo mismo interpretar el mundo o realizar cualquier acción cuando estamos tristes que cuando estamos alegres, como sucede al realizar cualquier actividad humana.

Como podemos observar, hablar de emociones y sentimientos no es lo mismo, pues requiere diferenciarlas, porque en el lenguaje coloquial la mayoría de las personas tendemos a mezclarlos y a referirnos a ellas como sinónimos. En el caso de estados de ánimo resulta más claro, ya que es entendible que aludimos a la permanencia en un periodo largo de alguna emoción.

Sobre el tema de las diferentes maneras de clasificar las emociones o sentimientos, existe una gran discu-

sión que va desde delimitar cuántas y cuáles son, hasta el hecho de por qué se agrupan de una u otra manera. Elegir una clasificación no ha sido tarea sencilla, incluso los estudiosos más arduos del tema no se aventuran a hacerlo, pues no hay una forma única; ello no quiere decir que exista arbitrariedad, sino que hay muchos criterios adecuados para establecerlas. Hay clasificaciones que tienden más hacia lo descriptivo y las causas externas, como aparecen a un espectador, es decir a las causas materiales y visibles, como es el caso de los aspectos biológicos. Otras clasificaciones son más explicativas, intentan responder a un por qué y atienden a las causas internas al pretender explicar “qué es lo que genera de forma conceptual los fenómenos y cómo se diversifican según los diversos fines a los que aspiren” (Rodríguez Valiz, 2015, p. 95).

Nos enfocaremos en presentar un panorama que nos permita comprenderlas y caracterizarlas a partir de este acercamiento. Elegimos la siguiente clasificación por dos razones: la primera, atendiendo a lo que Antoni y Zentner (2014) refieren, por tratarse de “vivencias internas comunes de personas en distintas épocas, lugares y culturas” (p.19), y la segunda, porque consideramos que para los fines de este trabajo son las más pertinentes. Iniciaremos mencionando la propuesta de Marisa López Pena y José Antonio Marina, quienes realizaron una propuesta centrada en los sentimientos. Ellos hablan de cuatro elementos: el tiempo, las necesidades, las amenazas y la relación con uno mismo; se toman en cuenta ciertos aspectos como: sentimientos respecto al futuro (esperanza, impaciencia, desesperación o confianza, entre otras.); sentimientos respecto al pasado (nostalgia, melancolía, añoranza o arrepentimiento, entre otras); sentimientos relacionados con la posesión (ansia, gratitud, poder o envidia, entre otras); por el deseo de poder (sometimiento, resignación y prepotencia); por alguna

amenaza (miedo, vergüenza, valentía y desánimo) y sentimientos por la evaluación de la propia imagen (humildad, desprecio, culpa y dignidad) (López Pena y Marina, 2007).

Como ya se ha mencionado, Damasio realiza una serie de investigaciones sobre emociones desde su formación en neurología, sin embargo, en sus últimos estudios reconoce e incorpora la parte social. En su propuesta, este autor las clasifica en emociones primarias, secundarias y de fondo. Las primeras, también llamadas universales, son aquellas innatas y las mismas de las que hablaba Darwin: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y repugnancia. Las secundarias, también llamadas sociales, son las aprendidas culturalmente y son: vergüenza, celos, culpa y orgullo. En cuanto a las de fondo (bienestar o malestar, calma o tensión, fatiga o energía, anticipación o pavor), indica que estas son las respuestas constitutivas que están más cerca del núcleo interno de la vida cotidiana, provienen del conjunto de experiencias en la historia de vida. Los procesos de regulación de la vida pueden causar emociones de fondo, “también pueden hacerlo ciertos procesos de conflicto continuo mental, manifiestos o encubiertos, según conduzcan a gratificaciones sostenidas o a inhibiciones de pulsiones o motivaciones (Damasio, 1989, p. 69). “La presencia de estas emociones se establece a partir de la naturaleza de las expresiones faciales y del perfil dinámico de movimiento de extremidades o posturas” (Damasio, 1989, p.104), de tal forma que, a partir de las emociones primarias se genera toda una gama de emociones derivadas de estas y matizadas por la duración e intensidad. Tomando en cuenta lo anterior, después de analizar sus coincidencias y discordancias, se eligió la propuesta de Muñoz (2013), quien, a partir de las emociones primarias (miedo, afecto, enojo, tristeza y alegría) realiza un desglose de los sentimientos derivados de ellas, dividiéndolos a su vez en sentimientos que llevan al desarrollo y sentimientos que llevan al deterioro.

Tabla 1.1
Sentimientos de desarrollo

Sentimientos de desarrollo				
Miedo	Afecto	Tristeza	Enojo	Alegría
Alarma	Aceptación	Aflicción	Agravio	Armonía
Alteración	Acompaña- miento	Arrepenti- miento	Agresión	Contento
Angustia existencial	Admiración	Congoja	Alteración	Dicha
Asombro	Agradecimiento	Decepción	Disgusto	Encanto
Confusión	Amabilidad	Desencanto	Enfado	Entusiasmo
Desorientación	Amor	Nostalgia	Enojo	Esperanza
Duda	Apoyo	Tristeza	Fastidio	Exaltación
Inquietud	Aprobación		Frustración	Felicidad
Miedo	Armonía		Furia	Gozo
Preocupación	Atracción		Inconformi- dad	Júbilo
Recelo	Benevolencia		Molestia	Optimismo
Reserva	Bondad			Paz
Temor	Cercanía			Plenitud
Vacilación	Compasión			Serenidad
Vulnerabilidad	Comprensión			Sosiego
	Compromiso			Tranquilidad
	Condescen- dencia			Unidad
	Confianza			
	Consideración			
	Consuelo			
	Correspon- dencia			
	Cuidado			
	Dignidad			
	Empatía			
	Estima			
	Fervor			

	Generosidad			
	Honestidad			
	Paciencia			
	Pertenencia			
	Respeto			
	Simpatía			
	Solidaridad			
	Ternura			
	Tolerancia			
	Unidad			
	Valoración			

Fuente: Myriam Muñoz (2013, p. 69).

Tabla 1.2

Sentimientos de deterioro

Sentimientos de deterioro				
Miedo	Afecto	Tristeza	Enojo	Alegría
Angustia disfuncional	Dependencia	Abandono	Abuso	Euforia
Desconfianza	Desconsideración	Abatimiento	Cólera	Frenesí
Desprotección	Sumisión	Amargura	Hastío	
Desvalimiento	Vergüenza	Ausencia	Hostilidad	
Espanto		Depresión	Humillación	
Fragilidad		Desaliento	Impaciencia	
Inseguridad		Desamparo	Impotencia	
Pánico		Desconfianza	Injusticia	
Pavor		Desconsideración	Intolerancia	
Persecución		Desconsuelo	Ira	
		Desdicha	Lástima	
		Desilusión	Menosprecio	
		Desmotivación	Odio	
		Desolación	Omnipotencia	

		Desvalimiento	Rechazo	
		Desventura	Rencor	
		Devaluación	Resentimiento	
		Engaño	Venganza	
		Enjuiciamiento		
		Incapacidad		
		Incomprensión		
		Incongruencia		
		Inferioridad		
		Injusticia		
		Inseguridad		
		Insuficiencia		
		Melancolía		
		Resignación		

Fuente: Myriam Muñoz (2013, p. 70).

Procesos educativos, emociones y escritura

Al analizar lo anterior, no podemos dejar de reconocer que toda actividad humana está atravesada por las emociones, pues su estudio cobra relevancia y significado especial debido al papel central que juegan en múltiples aspectos y ámbitos de nuestra realidad, de este modo, la educación y todas las actividades implicadas en ello no son la excepción, pues permiten a los sujetos la adaptación y la supervivencia, según su percepción en ambientes determinados. Aunque algunos autores, como los miembros del grupo Didactex (2003) y Casassus (2007) reconocen que las emociones mantienen relaciones estrechas con procesos psicológicos, tales como la percepción, la memoria y todos los procesos relacionados con el aprendizaje y que sirven para pensar mejor, pues son las que nos motivan a aprender o reaprender a lo largo de nuestras vidas (para bien o para mal), falta

mucho camino por recorrer. No olvidemos que antes del siglo XXI, en la escuela imperó la idea “anti emocional”. Las emociones fueron formalmente suprimidas con la finalidad de controlar el tiempo, la mente, el cuerpo y, sobre todo, las emociones de las y los educandos, aduciendo que entre la razón y la emoción existía un universo de distancia, como bien menciona Casassus (2007). Ha sido en los últimos veinte años, que el interés por su estudio despertó y se puso sobre la mesa en diferentes espacios, específicamente, en lo que corresponde a los procesos educativos.

Actualmente se ha aceptado y destacado que nuestros estados y procesos mentales implícitos tienen necesariamente un componente emocional y se reconoce que “los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos, ya que son del resultado de múltiples causas que se articulan y estas causas obedecen fundamentalmente a dos órdenes: cognitivo y emocional” (García Retana, 2012, p. 5). Hoy día, vemos que han proliferado propuestas para atender aspectos emocionales en las instituciones educativas, desafortunadamente, pareciera que el desconocimiento de este tema ha hecho que solo se realice en el discurso, ejemplo de ello es la inclusión de aspectos socioemocionales que planteó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2017, el cual reconoce que²:

Aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente, la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional y no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo

² (Para profundizar, consultar en Planes y Programas de Estudio de Educación Básica: Aprendizajes clave para la Educación Integral 2017).

podieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita (p. 517)³.

Incluso se recomienda ampliamente que se debe atender y darle continuidad con los estudiantes, tanto en EB, como en media superior, sin embargo, pareciera que su abordaje va más ligado hacia la relación con los otros:

La Educación Socioemocional es un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes (NNA) desarrollen, de manera gradual, las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones, así como construir su identidad personal, mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas, colaborar y establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética, lo cual contribuye al logro del bienestar (SEP, 2023, p. 5).

A pesar de esto, todavía se tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y, en la medida que el educando va transitando por los niveles educativos, estos son cada vez menos tomados en cuenta, pues al revisar la literatura, escasamente encontramos propuestas dirigidas a estudiantes de instituciones de Educación Superior; quizá se deba a que este planteamiento es relativamente reciente

³ La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, así como construir una identidad personal y mostrar atención y cuidado hacia los demás, esto es: colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética. La Educación tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares, a la vez que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos y, además, que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

y apenas se está considerando e integrando a la formación. Como bien menciona García Retana (2012), en los espacios educativos sigue prevaleciendo la poca o nula atención a los estudiantes y conforme avanzamos en el sistema educativo, se va desdibujando. Entre las investigaciones que reconocen su importancia, se encuentran las de Castelló Badia (2007), quien afirma que:

Si alguna vez hemos tenido la sensación de que en el mundo académico imperan solo la lógica, la razón y la intelectualidad fría y desapasionada, nos hemos equivocado, y nada más lejos de la realidad, pues en la actividad académica, como en cualquier otra actividad humana, la cognición y los afectos se influyen y determinan mutuamente, de tal manera, que en ocasiones resulta difícil discernir cuál fue la causa y cuál fue la consecuencia (p.134).

Además, es más que acertado que en los espacios escolares estamos sometidos permanentemente al escrutinio y las demandas de otros, de tal forma, que la auto-percepción (autoestima y autovalía) va a influir en ellos. Nuestras percepciones serán guiadas por las creencias y expectativas.

En la educación nos enfrentamos constantemente a numerosas metas y el logro o no consecución genera emociones que responden a las demandas individuales y sociales.

En el caso de la construcción de textos académicos, que es el enfoque central de trabajo, encontramos que hay escasa investigación respecto a los aspectos emocionales y que la relación composición escrita-emociones se encuentra desdibujada, quizá porque en estos espacios, por muchos años, las emociones han sido vistas como algo negativo que habría que controlar e incluso eliminar, de ser posible, empero, la relación existente entre las emociones y el proceso de composición escrita es indiscutible, pues hablar de emociones es hablar del individuo, ya que es el

productor de textos escritos o, como afirma Habermas (1992, como se citó en Didactext, 2003), es el constructor de sentidos y productor de historias.

En el caso de la relación emociones-proceso de composición escrita, al revisar la literatura nos damos cuenta de que hay escasas investigaciones que la abordan y, las que lo hacen, tan solo lo realizan como uno de los factores que intervienen en los procesos de escritura, pues no se enfocan directamente en el tema (Didactext, 2003; Ginevra, 2011; Díaz Rodríguez, 2014; Carrasco Altamirano y López y Bonilla, 2013, entre otros) o en aspectos específicos, como la motivación (Caso Fuertes y García Sánchez, 2006), la autorregulación (Castelló Badia, Vega López y Bañales Faz, 2010; Hernández, 2005) y la autopercepción (Utria Machado y Andrade González, 2024). Al respecto, Castelló Badia (2007) afirma que:

El estudio de las emociones y sus relaciones con la actividad de investigación y comunicación académica, no ha sido un tema de investigación, preferente en el ámbito de la psicología, que tradicionalmente se ha mostrado más preocupada por los aspectos cognitivos de actividades como la lectura y la escritura, que por desentrañar las intrincadas implicaciones de nuestras atribuciones y sensaciones en el resultado de nuestros textos, comunicaciones y trabajos académicos (p.134).

Se recupera la cita anterior porque es la psicología la que tradicionalmente se ha enfocado en ello. Y que:

(...) la investigación psicológica sobre los aspectos afectivos de la escritura no ha sido paralela ni en cantidad ni en difusión a la investigación sobre afectos cognitivos del proceso de composición. Es cierto que, desde disciplinas como la retórica, la pragmática y la lingüística, entre otras, se ha prestado atención a los aspectos subjetivos del escritor y su impacto en los textos, pero los datos de los datos disponibles resultan de difícil integración en un modelo explicativo que dé cuenta de las integraciones

entre los estados emocionales del escritor, el producto final (el texto) y el proceso de composición (Castelló Badia, 2007, p.136).

Los estudios centrados en el proceso de composición escrita, como se mencionó al inicio del libro, se encuentran volcados en cinco ejes principales, que son: conocimientos y creencias, procesos, análisis de textos, prácticas y enseñanza (Bañales Faz; Vega López; Reyna Valladares y Rodríguez Zamarripa, 2013), sin embargo, al analizar cada uno de ellos no se identifica de manera clara o directa que existan estudios enfocados específicamente a estudiar las emociones implicadas en el proceso; quizá tiene que ver con la complejidad de su exploración o a las pocas o nulas metodologías para darles seguimiento.

Finalmente, podemos decir que para el campo pedagógico es de suma importancia el estudio de las emociones, más aún si vislumbramos la influencia mayúscula que tienen en el largo camino de la escritura para así poder desarrollar propuestas de impacto en el ámbito educativo.

EN TORNO AL PROBLEMA: TEXTO Y CON-TEXTO

El proceso metodológico que se siguió para el desarrollo de la investigación, en lo que respecta al trabajo de campo, se sustenta en la revisión teórica presentada en el capítulo 1. A continuación, se explica detalladamente la estrategia metodológica llevada a cabo, que incluye la elección de la metodología de investigación, la selección de la población, objeto de estudio, el diseño de los instrumentos de recolección de datos, así como su aplicación y el análisis de los datos recopilados. Cada una de estas etapas se desarrolló con el fin de garantizar la validez y confiabilidad de los resultados.

Metodología a detalle

Como se mencionó en la introducción, el objetivo de este trabajo giró en torno a explorar las emociones implicadas en el proceso de composición escrita de los estudiantes de maestría desde la mirada de sus actores. La problemática central del estudio se estructuró en base a estas preguntas:

- ¿Cuáles son las emociones que surgen y están presentes en el proceso de composición escrita?
- ¿Cómo influyen las emociones en el proceso de composición escrita al escribir un texto académico?

- ¿Qué factores intervienen en la relación emociones-proceso de escritura?
- ¿Cómo gestionan los estudiantes las emociones que surgen durante el proceso de producción?

Para dar respuesta a las interrogantes, en los capítulos anteriores se desarrollaron los aspectos teóricos sobre la composición escrita de textos académicos, además, se explicó lo que son las emociones y sentimientos, resaltando que su estudio es inacabado y que se encuentra en proceso de construcción; también fue necesario describir el contexto de escritura y el tipo de texto que se produce, apelando al carácter situado del proceso de composición escrita. Encontrar respuestas nos enfrentó a elegir un diseño de investigación que permitiera la clarificación de las preguntas y que ayudara a entender conceptos y elementos específicos que fueran útiles (Knobel y Lankshear, 2003), de tal forma, que se decidió optar por una metodología de corte cualitativo que permitiera reconstruir la realidad desde una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento de lo que significan las acciones de los individuos (Hernández-Sampieri; Fernández Colado; Baptista Lucio, 2004) y que, además, fuera flexible para que se pudiera reconstruir según el avance de las indagaciones. Fue necesidad de tomar en cuenta las diversas formas de recopilación de datos, pues para indagar respecto a las emociones, deben ser tomadas en cuenta las diversas formas de expresarlas.

En un primer momento se seleccionó la población de estudio, estudiantes de maestría que estuvieran en proceso de construcción de tesis, lo que implica la realización de un trabajo escrito para fines de titulación, de la misma forma, también se eligió el espacio, una universidad pública: la UPN 095 y un posgrado, en específico, la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua, la cual se caracteriza más adelan-

te. Para la selección de los informantes se buscó que estos cumplieran con varias características, por ejemplo: que estuvieran cursando la maestría y que, cuando se realizara la recuperación de experiencias, fuera al final del periodo escolar (en este caso, trimestral), ya que es cuando se les solicita el avance de sus trabajos escritos. De esta selección, finalmente se recuperó información de 14 estudiantes, formando una muestra representativa para analizar a detalle.

Entendemos que elegir el método es elegir un campo epistémico de conocimiento y un espacio de construcción, ya que por medio de este nos acercamos a una realidad que nos es desconocida, quizá en su totalidad. Estos cuestionamientos nos enfrentaron a conflictos cognitivos, aún antes de concretarlos, pues fue necesario analizar la investigación teórica y contextual. Tomando esto en cuenta, se eligieron varias formas de aproximación: entrevistas a profundidad, ampliación de conceptos y notas de campo recabadas a lo largo de varios años de mi trabajo como docente.

Se pensó que la entrevista era un instrumento que permitiría una riqueza de en información que se quería obtener, por ser un encuentro cara a cara, un recurso que permite a los investigadores de disciplinas sociales un intercambio discursivo. Su riqueza radica en esos "reiterados encuentros [...] dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a su vida, a sus experiencias y a sus situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdam, 1992, p. 101); estos encuentros permitieron que me acercara a la realidad, pero no a una realidad neutra, sino matizada por la subjetividad, tanto del entrevistado como la propia, lo cual implicó una construcción epistemológica. Entre las preguntas que se realizaron, están las siguientes:

- ¿Qué hiciste para escribir?
- ¿A qué dificultades te enfrentaste?

- ¿Siempre tienes esas mismas dificultades?
- ¿Qué haces para enfrentar/resolver esas dificultades?
- ¿Por qué lo haces? ¿Cómo te sientes al enfrentar esas dificultades?
- ¿Qué características debe cumplir un texto académico?
- ¿Qué características deben cumplir, específicamente, en la maestría que estas cursando?
- ¿Cómo te sentiste al escribir?
- ¿Cómo te sientes al escribir un texto académico?
- ¿Por qué consideras que te sientes así?
- ¿Qué emociones/sentimientos te provocan cuando inicias un texto académico?
- Hay un momento en los que te cuesta trabajo continuar, ¿por qué crees que pasa esto y cómo te sientes en ese momento?
- ¿Por qué abandonas la escritura de un texto?, ¿cómo te sientes al respecto?
- ¿Cómo te sientes cuando recibes indicaciones de modificar tu texto?
- ¿En qué momento consideras que tu texto ya está terminado?, ¿cómo te sientes al conseguirlo?
- ¿Qué textos académicos has escrito?, ¿qué emociones denota la escritura de cada uno?
- ¿Sobre qué era el primer texto académico que recuerdes haber escrito?
- ¿Consideras que ya aprendiste a escribir de forma académica?, ¿cómo te hace sentir esto?
- ¿Quién te enseñó a escribir textos para la universidad?
- ¿Qué apoyos te han proporcionado los docentes (bachillerato, Licenciatura, Maestría)?
- ¿Qué otros apoyos necesitas para componer un texto escrito?

- ¿Qué emociones puedes identificar al enfrentarte a la tarea de escritura?
- ¿Has modificado tus prácticas de escritura durante la maestría, ¿por qué?, ¿cómo te hace sentir eso?

Apelando al carácter subjetivo de las emociones, se sabe que se perciben o se conceptualizan de manera distinta en cada persona, además, los sujetos, al argumentar sus emociones, ofrecen razones para expresar lo que sienten y lo que debería sentir. Pueden hacer esto, ya que las emociones no son algo que cae sobre la gente como cae un libro sobre el suelo por virtud de una ley física. En cuanto a entidades lingüísticas culturales, las emociones pueden ser puestas en tela de juicio (Plantín, 1998, en Gutiérrez Vidrio, 2016), así es que se consideró necesario escribir las palabras alusivas a emociones que el entrevistado iba refiriendo, y al término de cada entrevista se pidió al informante que escribiera una definición o características de ellas. Ambos instrumentos, entrevista y ampliación de términos, se complementaron.

Otro instrumento de recolección de datos utilizado fue constituido por las notas de campo y fue importante incluirlas, pues son resultado de años de observaciones y reflexiones acerca del tema. además de anotaciones en las que se recuperaron comentarios de compañeros de trabajo, de estudios y del alumnado.

Se sabe que el análisis de información en los enfoques cualitativos no puede llevarse a cabo hasta el final porque las categorías que surgen requieren de ejercicio de aproximación sucesiva y que son solo provisionales, tal como lo explica Foucault (1984), pues mientras más se nutren, mutan a otras más específicas, de manera que, finalmente, se trabajaron cuatro dimensiones:

- 1) Emociones en el proceso de composición escrita (análisis general).
- 2) Emociones en diferentes momentos del proceso de composición.
- 3) Aspectos que generan las emociones.
- 4) Estrategias.

Tanto en el análisis general como el relacionado con las etapas de composición escrita, se identificaron cuáles emociones o sentimientos llevaban al desarrollo y cuáles al deterioro, de acuerdo con la clasificación de Muñoz (2013), explicada anteriormente.

Tabla 2.1.

Análisis de la dimensión: emociones de acuerdo con las etapas de composición.

Fuente: elaboración propia.

Etapas del proceso de composición	Emociones y Sentimientos que llevan al desarrollo	Emociones y Sentimientos que llevan al deterioro
Planificación	Mantienen un equilibrio entre las tendencias a la novedad y hacia la seguridad. Hacen sentir a las personas más vitales.	Van en detrimento de la autoestima y valoración de las personas.
Textualización		Llevan hacia una involución. Nos lanzan a experiencias paralizantes.
Revisión		Hace sentir a las personas desvitalizadas.

Finalmente, se aborona las estrategias en las que se recuperó información sobre cómo es que los estudiantes lograron gestionar ciertas emociones que no les permiten avanzar en el proceso de composición de sus textos.

El con-texto: el caso de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua

A continuación, se describe el entorno académico de los estudiantes universitarios seleccionados como referencia para este estudio, se trata de alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), específicamente de la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB-ASCL), impartida en la Unidad 095 CDMX Azcapotzalco. El programa pertenece a los estudios de *posgrado*.

Es indispensable describir el tipo de texto que se solicita como requisito de titulación; este es de carácter autobiográfico, enmarcado en el enfoque biográfico narrativo, ya que, como lo refieren los estudios socioculturales, el proceso de escritura tiene el carácter social con doble significado: el referido al texto y a las prácticas inmersas en determinadas culturas, así como “a la interacción, el diálogo, la colaboración y la negociación que existe en la construcción de este mismo (Torres, 2004, p. 99)”. Al ser un proceso situado, obedece a las particularidades del contexto de uso, a los propósitos de quien escribe y es encausada por los efectos esperados. Kalman (2003) y Poulaine (2001) lo definen como un proceso social, porque para su aprendizaje es necesaria la interacción entre los individuos; ambos hablan de la escritura como actividad cultural, como ya se explicó en el Capítulo I, así que dedicar un espacio a la descripción contextual resulta necesario, tanto de tipo histórico como social (Stret, 1993), pues la escritura en determinados espacios cumple con papeles específicos, ya que es una actividad que ocurre dentro de ciertas prácticas sociales y

comunidades discursivas a partir de la participación (Kallman, 2003).

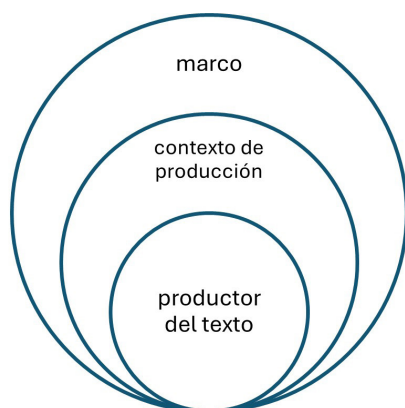
El primero es el *marco* que envuelve toda producción en él están presentes esferas de la praxis humana que incluye los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, a decir de normas de textualidad y los principios regulativos de la lengua nacional; lenguajes de género, lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y también de modas pasajeras. En suma, en este se reúnen las convenciones sociales adoptadas por el grupo, en este caso, las prácticas de la disciplina.

El segundo es el referido a los *contextos de producción*, entendidos como el contexto social (audiencia y colaboradores) y el medio de composición; en él están comprendidos los aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales o económicos, entre otros. Aquí se inserta, también, la audiencia a quien va dirigido el escrito, la misma que pondrá en tela de juicio el contenido, la estructura y la funcionalidad del texto.

El tercer círculo es el que involucra al individuo, que es *productor de textos* escritos o, como dice Habermas (1992), constructor de sentidos y productor de historias. En este se tienen que tomar en cuenta sus características, pues es el creador del texto influido por los otros círculos.

Figura 2.1. Contextos de producción en los que se circunscriben los textos.

Fuente: Bajtín (1982).



Texto y contexto

En México la Educación Superior está conformada por las Licenciaturas y los Posgrados, estos últimos son aquellos que se cursan después de la Licenciatura, se trata de la formación que sigue al título de grado e incluyen las Especialidades, Maestrías y Doctorados (Moreno Moreno, 2007).

En el caso de las maestrías, cada institución ofrece distintas y se diferencian no solo en temáticas o disciplinas, sino en propósitos de formación. De tal manera, que existen maestrías orientadas a la investigación y otras llamadas profesionalizantes⁴. Las primeras, de manera estricta, están dirigidas en la creación y generación de investigación, de registro de patentes, publicaciones, y, sobre todo, en desarrollar capital humano orientado hacia los estudios de doc-

⁴ Cabe destacar que las maestrías profesionalizantes no dejan a un lado la investigación, pero este se centra en aspectos específicos de la práctica y en la intervención.

torado. Las segundas se centran, principalmente, en que el egresado complementa los conocimientos adquiridos en su formación universitaria o/y laboral, aunque no sean precisamente de su misma área de interés inicial. Este tipo de maestrías tienen como propósito ampliar los estudios iniciales para lograr una mayor efectividad en el ámbito profesional en el que el egresado se quiera desarrollar.

Una de las vertientes que surge en los años setenta del siglo pasado, es la de los posgrados en educación, que responden a una intensa demanda de profesores en funciones y estudiantes egresados de las licenciaturas relacionadas con lo educativo (Ibarrola Nicolín, M. Guerra, L. Moreno Bayardo, M. et al, 2012). En nuestro país ha habido un crecimiento desordenado de los posgrados, que han ido surgiendo de acuerdo con necesidades de diferente índole.

Dentro de esta vertiente, un estudio de Ducoing y Landesman (1996) revela que existen tres tipos de programas de posgrado:

“...el primero y el más escasamente representado es el que se orienta a la formación de investigadores; el segundo reúne los programas especialmente dedicados a la formación del personal docente y académico en general y que alcanza la más amplia representación; en el tercero, y el último, el posgrado asume una formación especializada (psicopedagogía, planeación o comunicación educativas, entre otras) (p. 17)”.

En esta investigación se centró en una maestría orientada a educación y de carácter especializado.

La institución: UPN

Un poco de historia

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) nace como una institución formadora de profesores; se destaca por el interés en mejorar los procesos de enseñanza, se crea en 1978 y abre sus puertas en 1979 con la finalidad de “crear una institución pública destinada a la profesionalización del magisterio” (Moreno Moreno, 2007, p. 20), ya que se detectó que era necesario contar con un proyecto con el objetivo de “desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación, de acuerdo a las necesidades del país (Moreno Moreno, 2007, p. 23)”, de tal forma, que en un primer momento se instala en Azcapotzalco y posteriormente, en 1981, se construye la Unidad Ajusco, sede rectora hasta la fecha.

Paulatinamente se crean más Unidades de la UPN por todo el país, que tienen como función “atender a estudiantes de Licenciatura en Educación Básica y poco a poco se convierten en Centros universitarios en los que se realizan las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión” (117). Actualmente son 70: 208 subse-des y tres universidades pedagógicas descentralizadas, ubicadas en distintas regiones de todo el territorio nacional, de las cuales, seis se encuentran en la Ciudad de México.

Las Unidades de la UPN, además de ofrecer estudios de Licenciatura, también se enfocan en impartir posgrados: Especialidades, Maestrías y en algunos casos, Doctorados. El perfil mayoritario de ingreso es de “docentes en servicio de Educación Básica, docentes de instituciones formadoras de docentes, directivos de instituciones de Educación Básica y Normal, así como profesionales de la educación (Moreno Moreno, 2007, p. 118).”

En el caso de la Unidad 095 Azcapotzalco, que es donde se ubica este trabajo, se imparten 5 licenciaturas, dos de ellas dirigidas a maestros en servicio y dos a formación (Licenciatura en Pedagogía y en Psicología) y también a dos maestrías, una de ellas, la de Educación ambiental y la denominada Maestría en Educación Básica (MEB)⁵.

Maestría en Educación Básica

La MEB nació en el año 2009 con la finalidad de profesionalizar a los maestros de Educación Básica que estén frente a grupo:

El objetivo del programa de Maestría es formar profesionales de la educación que posean un dominio teórico y metodológico en un campo del conocimiento educativo a fin de que contribuyan a mejorar las prácticas educativas, generar modelos de intervención y a impulsar la innovación, tanto como a promover el conocimiento científico y humanístico con un alto grado de calidad (Art. 5⁶).

Aunque el título que se obtiene se refiere a una sola maestría, se puede elegir entre distintas vertientes, según la Unidad donde se cursen los estudios, ya que cada Unidad UPN oferta diferentes especialidades; en el caso de la 095 se tienen tres posibilidades: Especialización en Gestión Educativa y procesos organizacionales en Educación Básica; Realidad, Ciencias, Tecnología y Sociedad⁷ o; Ani-

⁵ Para profundizar en la historia de la creación de las Unidades de la UPN, consultar el documento: Moreno Moreno, P. (2007). *Historia del proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2001*. Análisis de la fundación de la UPN.

⁶ REGLAMENTO GENERAL PARA ESTUDIOS DE POSGRADO UPN.

⁷ A partir de la convocatoria de ingreso del año 2023, ya no se oferta esta especialidad.

mación Sociocultural de la Lengua, que es donde se centra este trabajo.

El sistema es modular, lo cual implica ordenar los conocimientos, vinculando la enseñanza con los problemas cotidianos a través de un aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad; en este se abordan simultáneamente la producción, la transmisión y la aplicación de conocimiento que se desarrolla en seis trimestres.

Animación Sociocultural de la Lengua

En la Unidad 095 Azcapotzalco se imparte la Especialidad Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) y para su formulación se tomaron en cuenta las necesidades de aprendizaje de la lengua, consideradas en los programas de educación Preescolar 2004, que son los siguientes: Programa de Español de Educación primaria 2009 y la Reforma de secundaria 2006, sin embargo, a través de los 15 años que se ha impartido, ha sufrido algunas modificaciones, pues se ha enriquecido con nuevos contenidos y nueva estructura.

Por medio de estos estudios, se pretende que los docentes consoliden y adquieran herramientas teóricas y prácticas, necesarias para poder diseñar nuevas formas de intervenciones diversas y creativas que promuevan el desarrollo del lenguaje, es decir, que la especialidad busca mejorar la enseñanza e intervención en lenguaje. El programa de MEB-ASCL está compuesto por seis módulos, integrados de manera “que los alumnos-docentes vayan construyendo propuestas de lenguaje en el aula” (Documento Base MEB-ASCL, 2009, p.5).

El eje rector es la “Animación Sociocultural de la Lengua”, donde se pretende formar animadores en lectura, escritura y oralidad y encierra tres componentes base: La Animación, lo Sociocultural y el Lenguaje, los cuales

se estudian a la luz de la narrativa autobiográfica, método de indagación que permite analizar la práctica docente como punto de arranque para la transformación de los docentes-estudiantes que la cursan. En la siguiente tabla se puede observar la forma en que está estructurada y un panorama general de los contenidos que se abordan.

Tabla 2.2

Estructura del plan de estudios de la MEB ASCL

PRIMERA ESPECIALIDAD			
	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3
	HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE Y LA DOCENCIA COMO CAMPO DESDE LOS SABERES EXPLÍCITOS	HACIA LA REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE	HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO DE LA EXPERIENCIA Y DEL SABER PERSONAL Y PEDAGÓGICO
MODULO I	Reformas educativas y enseñanza del español desde una posición crítica	Bases para la Intervención	Experiencia docente: trayectoria de formación
MODULO II	Práctica docente y Reforma Integral de la Educación Básica "Enfoques de la lengua"	La intervención desde el enfoque de la planeación I "Estrategias y situaciones didácticas"	Enfoque biográfico- narrativo en educación I "Narrativas autobiografías del aula"
MODULO III	Bases teóricas para la fundamentación de la intervención en lenguaje II "Literatura infantil y juvenil"	Bases para la intervención II "Proyectos de lengua y proyectos temáticos"	Enfoque biográfico- narrativo en educación II "Pedagogía- experiencia y saber, reflexión de la práctica"

SEGUNDA ESPECIALIDAD			
MODULO IV	Bases teóricas para la fundamentación de la intervención en lenguaje III “Oralidad”	Bases para la intervención III “Algunos elementos de la Pedagogía por proyectos, democratización, trabajo colaborativo, condiciones facilitadoras”	Recuperación de la práctica en la construcción del relato “Instrumentos de investigación e información diario de campo”
MODULO V	Bases teóricas para la fundamentación de la intervención en lenguaje IV “Lectura y escritura”	Bases para la intervención IV “Proyectos de escuela, comunidad/ de aula”	Análisis e interpretación de los datos
MODULO VI	Elaboración del documento receptional I: “La biografía y su ser docente”	Elaboración del documento receptional II: “Intervención: la descripción del Proceso” Descripción del recorrido	Elaboración del documento receptional III: “Análisis e interpretación. Aportes de la propuesta de intervención”

Fuente: documento base MEB-ASCL UPN (2009).

Como se puede observar, se trabaja a través de ejes problematizadores que dan estructura a los bloques. El programa se encuentra articulado de la siguiente forma: El Bloque 1 aporta conocimientos relacionados con las bases teóricas del lenguaje. El Bloque 2 tiene como finalidad abordar estrategias y proyectos didácticos, así como elementos para el diseño de intervención. El Bloque 3 proporciona insumos para que el estudiante dé cuenta de la experiencia de intervención a través del enfoque biográfico narrativo, y los tres se integran en un Módulo único.

El perfil de los estudiantes

La MEB, al ser una maestría profesionalizante, está dirigida a un sector específico de la población, lo cual implica que, en su mayoría, los estudiantes que cursan estos estudios tienen formación como maestros de EB (preescolar, primaria y secundaria) y cuenta con experiencia frente a grupo en esos niveles educativos; también, algunos estudiantes desempeñan labores como directivos, supervisores escolares o encargados de distintas áreas, como bibliotecas o promoción de lectura.

El requisito indispensable es que se desempeñen en por lo menos una jornada laboral, es decir que, además de cursar los estudios, tienen que estar trabajando, pues el plan de estudios está dirigido al mejoramiento de la práctica por medio de la intervención. Esta especialización pretende que los alumnos-docentes consoliden y adquieran herramientas teóricas y prácticas fundamentales que les permitan diseñar formas diversas y creativas de interacción que les permitan promover el desarrollo del lenguaje como herramienta cultural para actuar en el mundo mediante el diseño y puesta en acción de proyectos en el aula, escuela y comunidad, como ya se ha mencionado.

Lograr esto implica analizar su práctica docente, leer, comprender y producir textos; analizar enfoques vigentes de enseñanza de la lengua; implementar estrategias relacionadas con la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura, todo con el fin de favorecer su formación integral, transformar la práctica docente y la de los estudiantes o población que tienen a cargo, así como planear e instrumentar proyectos de intervención acordes con la comunidad que atienden.

La titulación

En cuanto a la titulación, como todo programa educativo de Educación Superior, se apeg a las normas generales dictadas por Profesiones, eso es: haber cursado y acreditado los seminarios correspondientes, aprobar la comprensión de textos en inglés, cubrir todos los requisitos administrativos, así como realizar un trabajo escrito en el que den cuenta del conocimiento adquirido y defenderlo en una réplica oral o examen profesional.

Para obtener el título de especialista, es necesario cubrir cabalmente tres trimestres, presentar un trabajo escrito que lo avale y elaborar una carta de renuncia al grado de maestría. Para obtener el grado de maestría, es necesario acreditar los seis módulos trimestrales y de igual forma, realizar un trabajo escrito bajo la modalidad de trabajo recepcional que, dependiendo de las distintas áreas, debe tener características específicas.

En el caso de la población analizada, el trabajo que se realiza versa sobre el enfoque biográfico narrativo; no se tiene opción a elegir otra metodología, pues por este medio dan cuenta de su práctica, del análisis y de su transformación como docentes, que incluye uno o varios proyectos de intervención, centrados en la lengua. El tipo de texto es de carácter autobiográfico, fundamentado teóricamente.

El enfoque biográfico narrativo

A diferencia de otras instituciones, este programa tiene definida desde el inicio la metodología de trabajo. Esta se enmarca en la tradición cualitativa, específicamente en el enfoque biográfico narrativo, donde la indagación, recolección y análisis de datos, que se realiza, es de carácter inter-

pretativo, legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social.

La investigación narrativa se considera, actualmente, como un “lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, así como la antropología narrativa y la psicología” (Huchin Aguilar y Reyes Chávez, 2012). Una de sus tareas centrales es comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionar sobre su vida y explicarla a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto que “sirve para representar el conocimiento enraizado y elaborado que surgió a lo largo del proceso, desde los hechos a la toma de conciencia de estos, y a la exposición pública de los significados, matices e interpretaciones que se le dotan a lo largo del relato” (Bolívar y Domingo Segovia, 2006, p. 23).

Este enfoque se apoya en las fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social y hace inteligible el lado personal y redóndito de la vida, de la experiencia o del conocimiento. Bolívar y Domingo Segovia (2006) explican que, a partir de esta forma de aproximación, se busca explicar o contestar preguntas “vitales actuales, pasadas o futuras a partir de las elaboraciones o los posibles argumentos a través de los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra” (p.4) por medio de biografías, material personal o fuentes orales.

A través de esta metodología, se puede mostrar la “voz” de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente a la hora de ser quienes son y actuar como lo hacen (Bolívar y Domingo Segovia, 2006, p.6).

La importancia de trabajar con biografías de grupos o colectivos es la riqueza del análisis de la práctica. Goodson (2004) considera que la trayectoria de vida del profesorado da cuenta de los recorridos que ha experimentado a lo largo de su vida profesional y el lugar en el que se sitúa para la innovación y el cambio.

La utilización de esta metodología en los espacios educativos permite conciliar la observación y la reflexión (Bertaux, 1980 en Huchin Aguilar y Reyes Chávez, 2012), además de entender cómo los docentes le dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales.

Al contar relatos del aula, se describe la forma en que alumnos, docentes, padres de familia y autoridades educativas se apropian del currículum para el enseñanza y el aprendizaje acerca de cómo viven las políticas educativas, cuáles son las problemáticas pedagógicas/didácticas que enfrentan en el día a día dentro de las aulas, los dilemas entre la tradición de ser maestro y los procesos de innovación en un mundo cambiante, donde la educación y los maestros juegan un papel sustancial en procesos de adaptación y/o transformación (Chona Portillo, 2016, p. 20).

Se considera que, tanto los profesores como los alumnos, son a la vez contadores de historias y personajes de sus propias historias.

Esta metodología tiene varias formas de aproximación, una de ellas es la autobiografía y es la que se solicita a los estudiantes de la MEB-ASCL, quienes deben realizar una narración de la propia vida, de acuerdo con Bolívar y Domingo Segovia (2006); los relatos son meras interpretaciones de los fenómenos sociales vividos en la educación y manifestados en “textos”, cuyo valor es ser relatados en primera persona. El aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central. En este escrito se solicita, no solo lo autobiográfico de manera aislada, sino también requiere una mirada teórica analítica.

Chona Portillo (2016) explica que el entramado curricular en esta maestría perfila la narrativa como el lugar de viaje y de encuentro e implica el reconocimiento acerca de las preguntas: ¿quiénes somos?, ¿qué somos? y del cómo llegamos a ser lo que somos para luego reaprehender la realidad educativa, construir acciones desde la animación sociocultural y esbozar algunos horizontes para la comprensión del fenómeno educativo y la posibilidad de transformar las prácticas docentes y la realidad educativa vivida.

El texto autobiográfico

El texto que se entrega como parte de la titulación, es autobiográfico, atendiendo a los elementos de la metodología biográfica narrativa. Trabajar bajo este enfoque requiere escribir sobre el yo, recuperar recuerdos, desmenuzarlos y analizarlos para encaminarlos después a una posible transformación.

La autobiografía es un recurso trascendente en la investigación cualitativa, ya que a través de ella se pueden encontrar los vínculos con los otros que el sujeto mismo plantea, los cuales se articulan con toda la información que va narrando con un particular significado de sí, de los otros y de sus contextos sociales a partir de los cuales resuelve problemas que la realidad le plantea.

La autobiografía es siempre una representación, esto es, un volver a contar, ya que la vida a la que supuestamente se refiere es, de por sí, una suerte de construcción narrativa. La vida es, necesariamente, un relato que nos contamos a nosotros mismos, como sujetos a través de la rememoración, un relato que oímos contar (Molloy, en Madriz, 2000, p.4).

Si bien, tiene sus orígenes en la literatura (para el área de la investigación social), ha resultado ser un importante instrumento de recolección, de análisis de datos y de escritura. Pinar (en Bolívar y Dominngo Segovia, 2019) plantea que el trabajo autobiográfico requiere un regreso a las experiencias pasadas (desde la infancia hasta ahora), mirarse en retrospectiva, analizar determinados acontecimientos educativos (en especial incidentes críticos) que son especialmente relevantes en la trayectoria de vida para entender el presente. Esto implica un profundo análisis para elaborar, posteriormente, la imagen que de sí mismo sería deseable en el futuro y así lograr una síntesis al integrar el autoconocimiento adquirido en los momentos anteriores en una valoración personal y profesional.

Escribir este tipo de texto implica un proceso amplio de auto conocimiento y reconocimiento, que se logra por medio de un trabajo de recuperación de la memoria: reflexión, análisis, escritura y reescritura constante. La dificultad de esta forma de aproximación es, no solo escribir de forma académica, sino acudiendo al análisis del propio yo, pues pareciera que el autor y el protagonista fueran la misma persona, lo que implica un reto discursivo, intelectual y, a su vez, emocional.

Como mencionan Jiménez Robles y Correa Nava (2021), esta forma de dar cuenta de la realidad se diferencia de los textos académicos tradicionales, porque en ellos prevalece la tercera persona, el lenguaje distanciado y los tecnicismos. El uso de la primera persona es constante, habiendo flexibilidad en el género, pues, aunque en su forma original la narrativa autobiográfica es una aportación desde la literatura, también es una herramienta de escritura epistémica y la oportunidad de escribir de manera creativa.

Aunque, desde un punto de vista literario, la persona puede narrarse en primera o tercera persona, la autobiografía que se trabaja en la MEB-ASCL, comúnmente, es

narrada en primera persona, aunque puede suceder que se juegue con este elemento, según la creatividad y habilidad que desarrolle o descubra el escritor del texto. Los textos que surgen de esta metodología permiten la utilización de un lenguaje más cercano y personal, es decir, más creativo, en el cual, incluso se pueden dar licencias poéticas, esto con la intención de dar a conocer a los otros descripciones y reflexiones que sumergen en los fenómenos para su mejor comprensión (Jiménez Robles, 2019, p.18).

Son tres los elementos básicos de este género discursivo: el carácter, la técnica y el tema (Cáseda, 2012, como se citó en Jiménez Robles y Correa Nava, 2021). El primero es el motivo para escribir una autobiografía. En el segundo, se toma la decisión del tiempo verbal que se va a utilizar en la narración y que puede ser en presente o en pasado más o menos remoto. En el tema, se destaca lo personal, aunque también puede estar el tema histórico, el amor, los recuerdos o la muerte. Otros elementos son el tono y el uso de figuras del pensamiento.

Estos textos tienen una estructura organizada por medio de ideas causales entre los sucesos que se narran y que son, generalmente, descriptivos. En el cuerpo del escrito podemos encontrar un inicio, desarrollo y el final, pues, como en las novelas, “exigen una actividad intelectual que permite la manipulación de conceptos para la construcción de nuevos sentidos” (Nuñez Ang, 1995:95); esto implica discernir acerca de opiniones planteadas y hechos formulados y preguntarse si son ciertos y bajo qué perspectiva.

En las últimas décadas se han venido utilizando y valorando las escrituras autobiográficas en el campo de la docencia, incluso como discurso de los informes de investigación y con fines de titulación. Los relatos autobiográficos son una forma de acercar a los humanos a las experiencias humanas de las que, en ocasiones, hasta parece que quieren distanciarse. Los maestros han tomado con gran naturali-

dad el lenguaje narrativo, muestra de ello son los trabajos que Redes y colectivos de maestros han realizado en países como Colombia, México, España y Uruguay, entre otros (Argnani, 2014).

Este contacto cotidiano que tienen los maestros con sus estudiantes puede ser lo que les permita acceder con naturalidad a las formas narrativas de comunicación. Y, aprovechando este potencial, desde los posiciones teóricos y metodológicos con el enfoque biográfico-narrativo y la indagación pedagógica narrativa (Bolívar y Domingo, 2006; Suárez, 2006). Para la auto indagación y resignificación de la propia práctica docente, los docentes de la Unidad 095 de la UPN han propuesto un discurso narrativo para dar cuenta de la investigación aplicada de su propia practica y esto se lleva a cabo en la escritura de tesis.

Con todas estas características, la exigencia del programa esta centrada en que el estudiante integre un documento escrito mas humano que lo lleva al conflicto de tener que seleccionar eventos y reflexiones de su vida para analizarlos bajo la mirada actual, nutrida por los nuevos conocimientos teóricos y conceptuales revisados durante la maestría. En el programa, lo primero que los estudiantes tienen que escribir es su construcción como docentes e indagar en sus recuerdos con el fin de encontrar los motivos o circunstancias que los llevaron a elegir esta profesión. A continuación, se recuperan fragmentos de trabajos recepcionales que dan cuenta de esto:

Trabajo para la Secretaría de Educación Pública, soy una maestra con una plaza que asegura, de cierta manera, mi salario y el sustento de mi hogar. En parte, esto decidió mi ocupación, pues viví una adolescencia llena de carencias a lado de cinco hermanos varones. Desgraciadamente crecí en una familia donde los estereotipos de género estaban muy arraigados, esto, al menos de parte de mi madre. Yo deseaba ser piloto de los grandes aviones que surcan los cielos de la ciudad de México, pero me encon-

tré con una madre llorando por una decisión que, a su parecer, no tenía nada qué ver con las costumbres familiares (Macias, 2016, p. 13).

En cuanto a Leticia, que es como se llama mi madre, la mujer más importante en mi vida y a la cual debo mucho de lo que soy ahora, puedo decir que heredó el carácter y tenacidad de las Rivera; ella jamás se cruzó de brazos ni se sentó a llorar tras la partida de mi padre, por el contrario, se las arregló para mantener en pie nuestro hogar. Sin contar con una carrera o preparación pedagógica, Leticia impartió clases de tejido y manualidades en algunas escuelas privadas e, incluso, fue maestra en un programa de la Delegación Miguel Hidalgo, que atendía a amas de casa y jefas de familia para brindarles la oportunidad de aprender un oficio que les permitiera generar ingresos. En aquellos días, yo era su mano derecha, pues desde los siete años le acompañé a sus clases y veía con orgullo cómo las demás mujeres la respetaban y le llamaban “maestra” (Torres, 2016, p. 23).

¿Quién hubiera imaginado que aquella adolescente confusa e indecisa por saber qué carrera estudiar, terminaría siendo parte de las filas del magisterio?, un magisterio cada vez más denigrado, vilipendiado, sometido, gobierno tras gobierno a nuevas reformas, acuerdos, planes, programas y evaluaciones para mejorar la calidad, etc. Pues sí, esto forma parte del contexto en el que me encuentro inmersa, un panorama que me ahoga, y que, a pesar de ello, me lleva a buscar la forma de salir a flote y dar mi mejor esfuerzo por ellos, por los más de ciento cincuenta alumnos que año tras año han depositado en mis manos su confianza para hacerles, no sólo buenos estudiantes, sino mejores personas (Torres, 2016, 35).

La construcción de este tipo de texto se nutre con insumos teóricos que les permiten entender la importancia de narrarse:

Escribir el relato que me significa no ha sido cosa sencilla, pues he tenido que pensar y repensar durante dos años consecutivos (tiempo de mi estancia como alumna de esta Maestría en educación Básica) acerca del sentido de mi existencia en medio de un

torbellino de anquilosadas creencias y nuevos aprendizajes. Es inevitable que una revolución se dé en calma y que renuncie a la posibilidad de renunciar de manera altanera para tratar de romper el orden establecido. Esto, simplemente, sería un imposible, puesto que la construcción de una persona se piensa a partir de los relatos, a partir de esa discusión alborotada que se tiene con uno mismo y de ese acto de constricción que nos permite reflexionar sobre los pecados cometidos.

Mi historia ha cambiado su curso y se ha transformado desde adentro, porque a nosotros, como afirma Chambers (2008), no nos cambian nuestras experiencias, sino las historias que contamos de las mismas: “solo convirtiendo el material en bruto de nuestra vida en un relato -poniéndolo dentro de un patrón de palabras que llamamos narrativa-, puede el conocimiento animal ser transformado creativamente y obtener un sentido (p.168). (Dueñas, 2016, p. 8).

El trabajo autobiográfico, en el caso de la MEB-AS-CL, está centrado en el desarrollo del lenguaje, es por ello que, a través de esta herramienta los docentes-estudiantes, además de escribir sobre su conformación como maestros, dan fe de las prácticas de lenguaje a lo largo de su vida, sus influencias lectoras y escritoras, así como la forma de trabajar la lectura, escritura y oralidad; incluso, durante los seminarios, los estudiantes se van haciendo de insumos teóricos sobre enfoques de Lengua en Educación Básica, teorías sobre lectura, escritura y oralidad, así como de aspectos sobre literatura infantil y juvenil, análisis de los planes y programas de estudio de EB; pedagogía por diferentes tipos de proyectos (de lengua, de aula, de escuela, de comunidad, temáticos), trabajo colaborativo y textos que muestran técnicas y estrategias didácticas para trabajar el lenguaje, técnicas que les permiten una reflexión más profunda de su práctica y la posible transformación de esta, por ejemplo, en la tesis Ávalos (2019, p.22):

He cometido el error de enseñar a leer y escribir de una manera fragmentada y sin tomar en cuenta los textos completos, auténticos y reales que se elaboran en la escuela, además, les hemos quitado el sentido y la utilidad, haciendo de ellos solo tareas para ser llevadas a cabo”, según advierte Rosenblatt en el siguiente fragmento: “Tradicionalmente se consideró al lenguaje, en primer lugar, como un sistema o código autónomo, un conjunto de reglas y convenciones arbitrarias de las cuales, tanto hablantes como autores echan mano; un instrumento, un código que se imprime en la mente de lectores y oyentes (1996, p.4).

Bajo la misma línea, los estudiantes recuperan su contacto con el lenguaje y las influencias que los han marcado como lectores y escritores, recuerdos que les permiten el análisis de su propia práctica docente, al respecto, Flores (2020, p. 14) escribe:

Para mí el descubrimiento de la lectura fue un hallazgo único, pues desde la infancia decidí embarcarme en un viaje de imaginación, magia y aventura a través de los libros. No sé con exactitud cuál fue el detonante de esta práctica, pero estoy seguro de que algo tuvieron que ver las coplas, rimas y adivinanzas de mi madre, así como la curiosidad propiciada por el relato de algún cuento de mis maestras en aquellos primeros años escolares o, quizá, el ejemplo que vi en mis hermanos mayores quienes, por cierto, me proporcionaban de una amplia variedad de material de lectura, particularmente textos escolares de diferentes niveles educativos, dado que, como ya he mencionado, soy el menor de 6 hermanos.

Nunca hubo grandes obras de la literatura en casa o un librero de colecciones enciclopédicas, y tampoco momentos de lectura en familia; mis padres estaban lo suficientemente ocupados, proveyendo de lo más básico a la familia como para hacerlo, pero tampoco hicieron falta. Los libros de texto escolar eran la única herramienta de lectura a mi alcance y yo los aprovechaba y valoraba al máximo.

Por aquellos primeros años de lector, me sumergía en los libros de texto, completamente absorto en los diferentes mundos que

me proporcionaban aquellos textos narrativos, principalmente. Se trataba de mundos a los que era mucho más fácil acceder a partir de las imágenes que generalmente acompañaban a esos textos, pues, como bien dice Garrido (2018) “las ilustraciones también narran”, y en esos primeros años, creo que fueron un aspecto fundamental para acceder a ese maravilloso mundo de los libros.

En el siguiente fragmento de Ávalos (2019, p. 74) podemos ver un ejemplo de cómo ha sido su transformación a través de prácticas de lectura y escritura:

Sin duda, estas experiencias han propiciado una transformación como lector y escritor que se ha dado en mí. Como lector, me he percatado de que a la hora de seleccionar textos, ya sea para gozo personal o para fomentar la lectura en los estudiantes, puedo ofrecer una mejor guía, pues anteriormente no me atrevía a recomendar algún texto o no me sentía con la calidad moral para hacerlo; si bien, nunca he sido un lector habitual, la selección de los textos y el acercamiento a ellos ha aumentado. En cuanto a la calidad, considero que el conocimiento que se ha construido a lo largo de las experiencias en la MEB y la transformación de mi práctica docente han sido fundamentales a la hora de comprender un texto, así que tanto la fluidez como la comprensión se han visto incrementadas gracias esto.

En el texto también se solicita que se dé fe de lo o los proyectos de intervención que se van implementando en los espacios escolares a los que pertenecen los estudiantes con los nuevos saberes, en dicho texto confluye el análisis de la práctica docente y el trabajo realizado durante los estudios de posgrado. Teoría y práctica se entrelazan. En el siguiente fragmento De la Rosa (2022, p. 36) lo hace visible:

En el caso del lenguaje en torno a la escritura, nos limitamos a retomar el proceso de adquisición del símbolo sin tener en cuenta la apropiación de un lenguaje escrito desde las funciones que cumple en la cultura, por lo tanto, vamos cayendo en los vicios del método tradicional: en convertir el lenguaje escrito en un fin

(actividad mecánica) y no como un medio para aprender, comunicar y recrear. Erróneamente se piensa que los proyectos son:

(...) un conjunto de actividades que se planean para llevar a cabo en el año escolar por parte de maestros y directivos, hasta los planes impuestos por las autoridades escolares. Se puede decir que los proyectos están de moda en las instituciones escolares.... Los cambios pueden ser solo formales, es decir, de denominación de lo que se hace en la vida escolar, pero no se estaría concretando una Pedagogía por proyectos (Rincón Bonilla, 2012, en De la Rosa, 2022, p. 37).

En cuanto a la parte creativa de la que habla Sharpley (1996), el trabajo narrativo implica una forma de escribir donde se pueden dar licencias poéticas con la intención de dar a conocer a los otros algunas reflexiones para su mejor descripción, un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el siguiente fragmento, escrito por Cruz (2017, s/p):

Algunas veces, la pluma se va quedando sin tinta para escribir y, por más intentos que se realicen, las ideas no fluyen, sino que se quedan inmóviles como los barcos en los muelles, como las estrellas en el cielo.

En los párrafos anteriores se puede observar cómo el escritor utiliza el lenguaje de forma creativa para explicar sus dificultades ante la hoja en blanco, de esta forma podemos ver que el texto que se solicita a los estudiantes es de corte narrativo: una mezcla de lo vivido desde la infancia, la implementación de estrategias y proyectos analizados bajo la mirada de insumos teóricos que se van abordando durante la maestría. El trabajo de escritura implica el recuerdo, el análisis y la identificación de la transformación de la práctica docente.

La alfabetización académica

Como ya se mencionó, el texto que se desarrolla a lo largo de maestría es de carácter narrativo y autobiográfico y aquí la teoría y la práctica se entrelazan y toma forma, pero para un entendimiento más claro, es necesario adentrarnos sobre la forma de trabajo respecto a la escritura que se lleva a cabo durante la maestría.

Recordemos que los seminarios de la maestría están compuestos por trimestres, seis en total, que en su conjunto forman dos años. Cada trimestre se solicita a los estudiantes un trabajo final, donde integren de manera escrita algunos elementos de lo abordado durante el periodo. Como en casi toda institución educativa, este texto sirve para evaluar. Durante los tres módulos del primer año, cada uno de los profesores que conforman la planta docente de la maestría leen el texto de los estudiantes previamente a la entrega final, es decir que se le asigna a cada estudiante un lector profesor, quien se da a la tarea de revisar minuciosamente el escrito para que se pueda mejorar. Así, se proponen dos fechas de entrega de trabajo, la primera implica entregar el trabajo final con la consigna de que sea un trabajo terminado y completo y la segunda fecha es la ya definitiva, cuando el estudiante habrá incorporado las sugerencias y observaciones al escrito con la finalidad de mejorarlo.

También se propone la lectura entre pares, que consiste en que uno de sus compañeros lea el texto y proporcione observaciones con la finalidad de señalar aspectos que se puedan mejorar, esto con el propósito de brindar un acompañamiento al proceso de composición escrita que influye en la manera de enfrentar la construcción del texto, en especial, durante la etapa de revisión.

Hasta aquí hemos profundizado en el contexto de escritura y su práctica, lo cual nos permite entender las

especificidades de la institución, de los estudiantes y del texto que se exige. Con este capítulo se cierra al marco de referencia, mismo que nos permitió realizar el análisis del trabajo empírico.

EMOCIONES EN LA ESCRITURA: PRESENTES Y OLVIDADAS

Las emociones y los sentimientos nos acompañan desde el momento en que nacemos y forman parte de nuestra vida hasta que esta termina. Aunque lo deseemos, no hay forma de desaparecerlas, pero sí de nombrarlas, situación que requiere un trabajo de reflexión.

Los relatos recopilados por medio de entrevistas encierran muchas respuestas, algunas definidas de forma muy específica y clara y otras que se entretajan de tal forma, que hay que desmenuzarlas y separar hilo por hilo para comprenderlas y ubicarlas dentro de un espacio en el que se aíslen sus significados, los mismos que se encuentran fuertemente unidos, por este motivo encontramos narraciones que recuperamos en diferentes apartados, ya que contienen riqueza de significación.

Texto académico, ¿qué es eso?

A continuación, se describe el proceso de construcción de un texto que llevan a cabo los estudiantes de maestría de la MEB-ASCL al construir un texto de tipo narrativo, mismo que permite visualizar el camino de producción que siguen al realizar la tarea de escritura. Este trayecto permite conceptualizar la producción escrita como un proceso recursivo, ya que un texto no es tan sólo un producto, sino una

construcción que requiere múltiples aproximaciones para llegar al escrito final.

En la composición de un texto académico, que es lo más común en las prácticas de los estudiantes de posgrado, confluyen una serie de eventos que facilitan o dificultan el camino, pues este es un proceso multifactorial. Es así como llegar a ser escritor competente de textos académicos tiene que ver con la trayectoria personal, lo que vivimos día a día, la propia experiencia y la formación escolar y académica.

En este trabajo se ha resaltado que para componer un texto es necesario poner en juego diferentes elementos, tales como atender aspectos normativos, temáticos, de contenido y extralingüísticos (factores contextuales, culturales e institucionales); además de lo anterior, las investigaciones realizadas en los últimos 30 años dan cuenta de que el proceso de producción escrita está atravesado por variables como la naturaleza de la tarea, del contexto y del escritor (Hernández Rojas, 2012; Flower, 1994; Hayes, 1992; Díaz Rodríguez, 2014; García Madruga, 2006). También se reconoce que cada texto nace en contextos específicos y responde a demandas específicas de cada disciplina, de tal modo, que se entretejen una serie de factores, mismos que son múltiples y tan variados como escritores existen. A continuación, varios ejemplos:

Al igual que muchas personas, considero que me cuesta trabajo plasmar en papel mis ideas, es más, ahora que me detengo a recordar la forma en la que doy inicio a un escrito, puedo asegurar que es un proceso muy complejo que requiere de mucho tiempo y paciencia. Para empezar, debemos tener un tema en la mente o un bosquejo de lo que deseamos hablar, después, debemos escribir, sí, como se oye, “escribir”, escribir todas las ideas que se vienen a la mente como aguacero, no importa que no tengan sentido o que después terminemos por desecharlas, pero estas ideas son la puerta a otras ideas que vamos a construir y pulir posteriormente (09-F).

Primero tengo que saber el tema u objetivo, después, algo así como un conocimiento previo personal acerca del tema; luego tomo en cuenta los autores, anexándolo con el propósito del trabajo o del objetivo que estoy escribiendo y, si se requiere, incluir algo de la experiencia; de no ser así, nada más se escribe en base a las opiniones de los autores de los escritos (01-F).

... primero hago un esquema para darme vuelo, por así decirlo, como dice el maestro Marco: “soltarme el pelo, pero sabiendo que algún aspecto no lo podía anticipar, porque no sabía o ya sabía el espacio destinado para él, entonces, esa fue la estrategia que yo utilicé: hacer un esquema y, a partir del esquema, empezar con mi narración y creo que esto me sirvió (06-M).

Como se puede observar, cada individuo percibe de manera distinta el proceso; algunos refieren el uso de estrategias para realizar su trabajo, pues para ellos es muy claro que escribir implica ciertos conocimientos y habilidades; en cuanto a la complejidad en los fragmentos, es identificada como atributo de la serie de actividades que se deben realizar. Al reflexionar sobre el trabajo, mencionan que implica tiempo, paciencia, construir, pulir y lo hacen explícito al decir que cuesta trabajo. Es percibida en diferentes ámbitos, algunos lo depositan en los componentes o partes del texto y de géneros discursivos específicamente:

Escribir un texto es complejo, porque puede ser interpretativo, argumentativo, expositivo o narrativo, además, es necesario identificar la intención, especificar el tipo de texto y estructurar el contenido (inicio, desarrollo y final), principalmente la coherencia, cohesión y la adecuación (09-M).

Los estudiantes entrevistados, en general, pareciera que nunca se habían cuestionado sobre lo que implica escribir un texto académico, por lo que fue necesario ahon-

dar e invitar a la reflexión. La mayoría de ellos asumen que es difícil la producción escrita, pero pareciera ser que es escasa la conciencia sobre ello y más bien se le atribuye el carácter fácil-difícil. De manera coloquial, la palabra fácil se refiere a algo que no cuesta trabajo, que se consigue con poco esfuerzo o que es una habilidad o inteligencia; en contraparte, difícil es aquello que requiere habilidad, esfuerzo y mucho trabajo. Atribuirle estas cualidades muestra una creencia que rige la actividad y que la mayoría de las veces no es explícita. Al respecto, vemos afirmaciones como:

...uno pensaría que es fácil, más bien ni siquiera lo piensas o muy pocas veces lo había pensado, pues lo hago, lo tengo que hacer y ya (10-M).

Yo pienso que es fácil cuando se tiene congruencia, se usan palabras precisas y concretas (07-F).

El fragmento anterior permite reconocer que no hay reflexión sobre las acciones para construir un texto o sobre los insumos necesarios para hacerlo, sin embargo, está presente la obligación: “lo tengo que hacer y ya”.

Otro de los motivos que se encuentran al analizar los relatos son las creencias arraigadas, una de ellas es atribuirle a la producción escrita las características de un don que fue otorgado desde el nacimiento, como la siguiente afirmación:

Hay algunos que nacen con esta actitud, escriben cosas desde los 17 años (11-M).

Confirma lo que menciona Díaz Rodríguez (2014) cuando afirma que muchas personas creen que para escribir textos coherentes y convincentes “hay que haber nacido escritor y tener la capacidad para entrar en un estado

de trance al que llaman inspiración”. Expresiones como la anterior las encontramos de manera recurrente en los espacios académicos, pues no solo los estudiantes piensan esto, también existen profesores que lo asumen como una realidad.

Los estudiantes no logran identificar todos los aspectos que es necesario atender, pues cuando nos enfrentamos a la tarea de la composición, la realizamos de forma global. En la información recabada, es claro que nombran solo algunos aspectos que logran identificar como los que más los conflictúan. Uno de ellos es el conocimiento gramatical y la ortografía en específico. Recordemos que hace cincuenta años estos aspectos eran los únicos que se tomaban en cuenta, pero siguen presentes:

No sé por qué me pasa, pero siento que me van a vigilar con la ortografía, pues cometo errores, o sea súper comunes, que dices: ¿cómo puede ser posible que haya puesto esto o le haya puesto el acento mal a esto otro? Todo está bien cuando me siento relajada y tranquila, pero al momento que me siento vigilada por otras personas, me frustró y se me borra todo (04-F).

Solo dos de los entrevistados fueron más allá de lo ortográfico y denotan como primordial el bagaje lingüístico, lo siguiente:

Si se tiene un amplio vocabulario, sale. Hay un compañero que conoce muchas cosas y habla muy bien, entonces escribe rápido y las ideas fluyen, lo hace muy bien (11-M).

Se sabe que uno de los elementos fundamentales de la escritura es la gramática, sin embargo, algunos estudiantes consideran que es lo único importante y, bajo está percepción, con dominarla ya se puede escribir cualquier cosa. Pareciera que no hay conciencia de todos los elemen-

tos que implica el acto de escribir y, además, no se reconoce que utilizan ciertas estrategias como la búsqueda en medios electrónicos. También podemos decir que no hay una clara diferencia entre el lenguaje oral y el escrito, pues pareciera que no se tiene conciencia de que ambos procesos, aunque se complementan, son distintos, pues componer un texto implica quitarle la inmediatez que provee la oralidad. Hay una idea muy marcada de que, quien habla bien, en automático escribe bien. Podemos apreciar que las dificultades están depositadas en diferentes aspectos difíciles de identificar y de explicar para los estudiantes.

Son relativamente recientes los estudios enfocados en el proceso, pues hasta hace un poco más de 50 años, se tenía la firme convicción de que era suficiente conocer los elementos de la gramática tradicional para poder textualizar y, asimismo, se pensaba que era una actividad técnica que se complementaba con el conocimiento del tema. Posteriormente, se reconoce que existen otros elementos necesarios para la construcción, mismos que se han señalado anteriormente y que de manera velada se identifican en lo narrado por los informantes:

Pue tengo que conocer el tema, si no, no fluye; también tengo que acomodar las ideas y pensar que estoy escribiendo para alguien más, como dice mi maestro (13-M).

Lo anterior describe una panorámica respecto a cómo perciben los alumnos el proceso de escritura, premisa importante para identificar los aspectos que se atienden. Para ahondar en la parte emocional fue necesario, de manera reiterativa, preguntar directamente cómo se sienten los alumnos al tener que escribir, en específico, el texto académico que se les está solicitando.

¡Tengo que escribir para el posgrado!

Anteriormente se mencionó cómo es que perciben el proceso de composición los estudiantes entrevistados. Resulta de gran importancia, porque existe una conexión directa entre la concepción de escritura que se tiene y la manera que está guía o influye en la percepción emocional.

Uno de los problemas que se encuentran al rescatar este tipo de información, es que hablar de emociones resulta un tanto difícil, pues culturalmente no estamos acostumbrados a describirlas y solemos utilizar una misma palabra para explicar lo qué sentimos, así que nos enfrentamos a la dificultad de desmenuzar esos distintos significados, lo cual implicó ahondar por medio de preguntas complementarias y esto sucedió en todos los encuentros. Al recuperar la información, fue necesario formular nuevas interrogantes, por ejemplo: ¿cómo te sentías en ese momento?, ¿por qué crees que te sentías así? o ¿puedes describir ese sentimiento o emoción?, entre otras preguntas. Aunque, de acuerdo con la literatura revisada, hay una clara diferencia entre emociones y sentimientos, en la indagación nos damos cuenta de que estos términos se usan de manera indiferenciada. Así, pueden referirse al miedo (emoción básica) y al pánico (sentimiento de la familia del miedo) como emociones. También describen a los estados emocionales como emociones y no como estados de ánimo que permanecen por largo tiempo.

Las emociones van a ser un factor determinante para la producción escrita, sin embargo, en un primer momento nadie refirió que estén presentes o formen parte del proceso, pues no lo consideraban, solo hasta cuestionarlos directamente. Después de hacerlos reflexionar y cuestionarlos directamente al respecto, se dieron cuenta de que en las producciones escritas esto no es ajeno, pues el estado anímico permite o dificulta el avance:

Hay que enfrentar la tarea, pensando que hay bajones emocionales (9-F)”.

También es importante el estado de ánimo o la presión del trabajo, porque a veces, cuando escribo mucho más rápido y termino más pronto el escrito, no estoy tan estresada en la escuela, en el trabajo o cuando estoy mentalmente, emocionalmente bien, porque hay algunos casos que tengo alguna preocupación porque me ha sucedido algo (1-LU-F).

¿...las emociones?, cuesta mucho trabajo en lo personal, porque a lo largo de lo que llevamos de la maestría, he pasado por diferentes estados, en cuanto al momento en que hago los trabajos (3-M).

Si estoy mal, lo hago mal, es decir, no me siento bien, no escribo, pienso en otra cosa: en mis problemas (11-F).

No se puede ignorar que en los espacios académicos se juegan una serie de aspectos que impactan en los estudiantes y que a su vez generan o provocan estados, tanto positivos como negativos; están matizadas por las demandas y exigencias, tanto sociales como contextuales, pero, sobre todo, institucionales. En el siguiente cuadro se muestran las emociones que de forma explícita se recuperan. Para su mejor comprensión, se han agrupado en familias, de acuerdo con la propuesta de Miriam Muñoz (2013), pues tienen similitudes.

Tabla 3.1.

Emociones identificadas en las entrevistas.

Miedo	Afecto	Tristeza	Enojo	Alegría
Frustración	Amor	Coraje	Impotencia	Tranquilidad
Conflicto	Confianza	Fracaso	Molestia	Contento
Martirio	Vergüenza	Insatisfacción	Frustración	Orgullo
Pánico	Decepción	Carencia		Satisfacción
Angustia	Desagrado	Incapacidad		
Inseguridad	Malestar	Sufrimiento		
Ansiedad		Criticado (enjuiciamiento)		
		Empequeñecimiento		
		Decepción		

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas y basada en Muñoz (2013).

Recordemos que, para hacer explícitas las emociones, fue necesario realizar una ampliación de términos, donde el informante definiera o describiera a qué se refería cuando nombraba esa emoción, lo cual permitió tener claridad en el sentido de los términos. Al analizar estos datos, podemos decir que la mayoría de las palabras tienen inclinación hacia emociones o sentimientos que implican negatividad, a decir de estados de incomodidad o inconformidad, según la propuesta de Muñoz (2013) y que van hacia el deterioro. Solo en la última columna vemos afirmaciones positivas, relacionadas con alegría y algunas con el afecto y el amor, que tienden al bienestar.

De acuerdo con la propuesta de López Pena y Marina (2007), quienes hablan de emociones que tienen que ver con la evaluación de la propia imagen al percibirse como escritor, haciendo alusión a lo que Castelló Badia (2007)

define como “la necesidad de reconocernos como autores en lo psicológico”:

Yo pensaba que era buena al escribir, porque mis textos le gustaban a la gente y eso me hacía sentir bien, pero luego resulta que no (P-NI-F).

Como soy maestro de español y he escrito ponencias e informes, yo decía “pues ya la hice”, sin embargo, atravesé por una crisis al comenzar la maestría, cuando me hicieron observaciones acerca de mi texto; después de eso, me fui a casa muy mal (10-M).

Una de las afirmaciones más generales es la relación de amor u odio con el texto, entendido como el apego, el sentimiento de atracción e inclinación que se genera hacia una persona, actividad u objeto, ya que es determinante para continuar y no desistir de su cercanía. En el caso de los escritos, esto puede ser el motor que permita el avance:

...llegar a un texto que me convenza. Primero tengo que enamorarme de él, de lo que comunico, así como de la forma en la que consigo hacerlo, del trabajo y del tiempo que dediqué a su elaboración; también, por supuesto, de los momentos que cedí para envolverme en su contenido con el fin de concluir la satisfactoriamente con la idea. Al inicio de esta tesis expreso que en ocasiones leía el texto y susurraba: “me gusta cómo estas quedando”, como una forma de sentirme segura y avanzar (09-F).

Esta confianza de la que se habla denota seguridad en la tarea que se realiza, la percepción que es posible desarrollar y la seguridad de que se cuenta con las herramientas adecuadas para hacerlo o, este su caso, de cómo el escritor es capaz de buscar la forma de resolver problemas que se presentan al escribir.

A continuación, se presentan ejemplos de enunciados que de manera explícita se refieren a alguna emoción:

Miedo

El miedo es la percepción de un suceso que altera la normalidad o una situación física o psíquica conocida o desconocida que provoca un sentimiento intensamente negativo que determina la atención, y que va acompañado de preocupaciones y, frecuentemente, de sensaciones de ahogo, agobio, agonía, angustia o ansiedad. El miedo aparece cuando se cree que se va a sufrir un daño, pero también es una alerta ante el peligro, a veces, incluso, puede ser provocado por una situación real, pero también puede ser por una situación imaginada, por ejemplo:

No tener clara una idea, tener miedo de no cumplir o no poder demostrar algo (02-M).

En la misma línea o familia de emociones se encuentra el conflicto, que es percibido como esa toma de decisiones entre varias opciones, de manera que se pueda elegir la mejor. En general podemos ver lo referente al aparato crítico; en el caso de las personas entrevistadas, el documento solicitado está formato APA, sin embargo, debe decidirse la forma de usarlo y cuál versión es una fuente de malestar, incluso de frustración:

Para mí fue un conflicto [formato APA]: ¿le pongo este o le pongo este otro? (02-M).

También refieren que integrar las opiniones de los diversos maestros en un escrito es algo que genera indecisión y dichos intereses contrapuestos generan malestar, incluso una sensación de martirio:

Escribo, tengo un avance y resulta que un maestro me dice algo y otro dice otra cosa casi opuesta, entonces yo quiero quedar bien con todos y estoy molesto, estoy conflictuado y digo: ¿qué hago?, ¿y si no les parece? (12-M)

Visualizar el proceso de escritura como una actividad que provoca inseguridad o temor ante el deber de hacerlo, es lo que impera en las respuestas, ya que el sólo hecho de pensar que tiene que llevarse a cabo de manera obligatoria es motivo de una sensación opresiva que impide el disfrute del proceso de escritura.

Afecto

Como parte de los sentimientos de la familia del afecto aparece la vergüenza, que se caracteriza por una sensación de haber cometido una falta o de tener una carencia. En los estudios superiores se está sometido a una fuerte presión institucional y social, pues se esperaría que un estudiante de posgrado ya supiera escribir con corrección. Hernández (1982) habla de la autoridad que se juega en el estatus, específicamente el que se exige a los universitarios y es de ganarse la autoridad para hablar; en el caso de la escritura, ganar autoridad para exponer ideas. Esta creencia genera sentimientos tales como la vergüenza, pues en el imaginario, el estar en un nivel superior de estudios implica saber escribir, ya que se ha transitado por el sistema educativo, donde se han tenido múltiples contactos con las producciones textuales:

Yo no podía creer que no pudiera escribir, bueno, sí escribía, pero eran cosas que me daban pena, cosas que quiero esconder y que no me gustan; entonces creo que se burlarán de mí o dirán ¡cómo!, ¡y así te aceptaron en una maestría? (12-M)

Pensar en la escritura me ayudó a reconciliarme con mi pasado, pero mi tesis me avergonzó y pensé que no estaba aportando nada nuevo y luego vinieron mi baja autoestima y el miedo (11-F).

Podemos pensar, entonces, que “la competencia lingüística no es sólo una capacidad técnica, sino una capacidad estatutaria” (Bourdieu; Chamboredon y Passeron, 2008: 43) que se le exige al estudiante, pues ya debería escribir adecuadamente, de acuerdo a las exigencias académicas y sociales; esto implica tener autoridad para hablar y, sobre todo, como Hernández (2013) explica, ganársela, ya que, dominar la producción escrita posibilita el éxito escolar, pero sobre todo implica legitimación del conocimiento académico y la adquisición de autoridad por parte del estudiante:

La vergüenza está íntimamente relacionada con la necesidad de reconocimiento y también con el enjuiciamiento (sentimiento que se asocia a la tristeza).

Me siento criticada porque van a ver mi trabajo (04-F).

Me da pena no cumplir con las expectativas en comparación con los compañeros (05-F).

Algunos compartieron que no les gusta mostrar sus textos a otros porque no les parecen textos perfectos, idealizan los escritos y la persona siente, por lo tanto, que no cumple con ese ideal. Cuando esto sucede, la persona que escribe se siente invadida por una vivencia de no adecuación, de indignidad del ser y de no estar a la altura de los demás. Al parecer, no hay una separación entre el ser persona y ejercer de manera adecuada una actividad, como lo es la de realizar un escrito. Britton (1999) acuña el término “angustia de publicación”, que aparece mucho antes de que uno se siente a escribir y se refiere al temor de no estar a la

altura que podemos experimentar cuando hacemos público nuestro trabajo.

Tristeza

La tristeza se encuentra presente al darse cuenta de que no pueden o no avanzan:

Pues siento tristeza porque no tengo esa habilidad, me siento carente de la posibilidad de expresarme por escrito, porque sé que puedo dar más, pero no sé qué me pasa a veces (5-M).

Mi tristeza es la de no dar más, porque dices: “ya es un nivel de maestría” y no puedo avanzar; siento que no cumplo con las expectativas, y ahora que vi el encuentro intergeneracional, yo decía: “Dios mío, ¿qué hago aquí?, a lo mejor debí haberme ido a otra maestría (risa nerviosa) (5-M).

En cuanto a los sentimientos asociados, encontramos que uno de los más referidos es el fracaso y que está estrechamente relacionado con las expectativas. Algunos estudiantes consideraban que escribir iba a ser fácil y que obtendrían buenos resultados, pero las cosas o situaciones resultan ser de otra manera:

El fracaso es cuando, por más que lo haces, lo intentas o tienes la expectativa de, tratas y tratas, pero no sale y no sale; entonces es cuando dices: “lo podría calificar como un fracaso”. Mi primer trabajo no era como yo esperaba, pues las expectativas eran demasiadas y después de leer tanto, no era suficientemente bueno (05-F).

A veces, el fracaso es una sensación previa a la tarea en las primeras fases y tiene que ver con experiencias anteriores que los hace percibirse como incapaces, aún antes de intentarlo:

Ya no puedo seguir escribiendo, pues yo creo que es algo instintivo, así que ya no puedo más, y si continúo en estas cuatro paredes, voy a fracasar en lo que estoy tratando de hacer, entonces, la opción es salir y tomar aire (...), pero el hecho es no seguir por el rumbo que vas, porque definitivamente ya no va a darte para más (06-F).

Sigo, soy un fracaso en esto, así lo pensé. No le voy a llegar a mis compañeros, no lo voy a entregar (05-F).

Digo: “soy un fracaso en esto”, así lo pensé y “no le voy a llegar a mis compañeros, así que no lo voy a entregar, y ya las correcciones que me hagan también me van a llevar a otro aprendizaje (05-F)”.

...pues me sentí un poco decepcionada, más bien sí me sentí decepcionada. Yo, desde que soy adolescente, siempre tuve el gusanito de escribir mis memorias, de escribir lo que he pasado o lo que había pasado en ese momento (04-F).

Decepción hacía mí, porque yo pensé que tenía esa capacidad y me doy cuenta de que me hace falta mucho, mucho para desarrollarla (04-F).

Ay, sufro y sufro porque yo quiero, yo trato de ser organizada y no sé si es costumbre. Yo escuché a mis compañeros, que se dormían a las 2 de la mañana y yo, aunque quiera, no puedo (05-F).

La tristeza es una caída de nuestra energía, un estado que lleva al deterioro y que muchas veces paraliza y detiene la tarea. Nuñez y Valcárcel (2016) hablan de “un velo que empaña la vida y la viste de gris”.

Enojo

El enojo es definido como la percepción de un obstáculo, ofensa o molestia leve y pasajero que provoca un sentimiento negativo de irritación y un movimiento contra el causante. El enojo lo definen como una frustración o una molestia o como la percepción de no haber conseguido un resultado satisfactorio en algo emprendido que provoca un sentimiento negativo al constatar que los deseos y proyectos no van a cumplirse:

Me enojo conmigo, porque me doy cuenta cuando estoy mal, pero cuando no me doy cuenta, ni me enojo (risas); o sea yo entrego lo que entrego y digo: “ya no importa”, y cuando veo los resultados, digo: “bueno, hay que trabajarle, ino?”, pero yo sé que cuando algo no me llena a mí o a mis expectativas o a lo que yo quería hacer, sé que estoy entregando un hijo mal logrado. Cuando ya entregué mi producto fue cuando me enojé conmigo: “híjole, no está como yo quiero (07-F).

De esta familia de emociones, la frustración es la emoción que con más frecuencia aparece:

En el momento que me siento vigilada por otras personas, me frustro y se me borra todo. No encuentro la respuesta o el modo de hacerlo, me bloqueo totalmente y me siento como que sí puedo, pero cómo lo hago y empiezo a dar vueltas en mi cabeza; es entonces cuando llega la frustración. Me pongo dos horas [para escribir] y llega la frustración y me digo: “No, pero dije dos horas y tengo que hacer esto” y siento que estoy perdiendo el tiempo porque nada más estoy dando vueltas y vueltas; luego creo que puedo solucionar este problema, pero no llego a nada en concreto (04F).

Estar frustrado y decir “no puedo” es una emoción que está íntimamente relacionada con la decepción o la impotencia de no cumplir con la expectativa:

Pues otra vez la frustración. Tenía que entregar el trabajo y no podía hacerlo porque no tenía mis ideas organizadas; no estaba en lo que me pedían; frustración desde el momento en que me dicen “tienes que entregar tal trabajo en tal fecha y que tenga cierta estructura (04-F).

Esta idea de incumplimiento está presente todo el tiempo y se relaciona con los tiempos apremiantes. También la presión de querer cumplir con la percepción que se tiene: la de ser estudiante de posgrado que ya debe saber escribir. Refieren que quizá la frustración tiene que ver con lo que se espera de sí mismo y de las exigencias personales:

Sí me sentía frustrada porque el trabajo no tenía lo solicitado, la información no era la adecuada y me asaltaban las dudas. Nunca sé cómo me van a evaluar y eso me causa frustración (01-F).

Impotencia, una impotencia de que sí puedo, pero no encuentro la respuesta o el modo de hacerlo y esto me bloquea totalmente. Así me siento, como que sí puedo, pero cómo lo hago y empiezo a dar vueltas en mi cabeza (05-F).

La frustración y la impotencia provocan un estado de malestar y de enfado por no conseguir lo que uno se ha propuesto o no recibir lo que se esperaba. Esto genera cierto deterioro, un obstáculo o, de forma positiva, un darse cuenta de nuestras limitaciones o condiciones.

Alegría

De lo referido, son escasas las emociones que llevan claramente hacia el desarrollo y, entre ellas, algunas se encuentran las relacionadas con la alegría. Al parecer, en el proceso de composición es más frecuente que aparezcan las emociones negativas o, por lo menos, es lo que más se re-

cuerda; pareciera que lo importante a resaltar fuera lo que causa desagrado, lo cual no permite que el texto fluya:

Cuando estoy contenta con lo que soy y/o tengo en el ámbito personal y también en el ámbito profesional (01-F).

Refieren que sienten un estado de tranquilidad o satisfacción:

Cuando todo está en orden y las situaciones no cambian, están dentro de lo normal (01-F) y no tener presiones(02-M).

Incluso reconocen que ese estado de paz permite que los escritos fluyan y puedan consolidarse aspectos en los que no avanzaban:

...ya cuando estoy relajada o tranquila, digo: “no sé porque me pasa esto”, pues siento que me van a vigilar esa ortografía y cometo errores súper comunes, tantos, que dices ¿cómo puede ser posible que haya puesto esto? (04-F).

...pues ya me da tranquilidad cuando me organizo y sé que ya lo hice. A mi parecer, siento que está bien y nada más falta entregarlo y ya puedo estar tranquila (04-F).

En lo referido anteriormente podemos observar que lo que produce alegría y los sentimientos derivados de ella están relacionados con situaciones personales que pareciera que no tienen nada que ver con la producción en sí, sin embargo, impactan directamente en el avance de la construcción del texto. Las familias del miedo, tristeza y enojo conjuntan emociones que los estudiantes refieren como paralizantes, emociones que no les permiten avanzar. En cuanto a las derivadas del afecto, están más relacionadas con la autopercepción, que, aunque en ocasiones permiten

el avance, éste se vuelve lento y penoso. En cuanto a los derivados de la alegría, encontramos que los entrevistados refieren una energía o una sensación de agrado que hace que la composición fluya.

Es necesario recalcar que ha sido necesario desglosar las emociones, es decir, aislarlas, sin embargo, nos damos cuenta de que se encuentran entrelazadas el miedo y la angustia, la frustración y la vergüenza, la vergüenza y el enojo o la impotencia y la inseguridad, entre otras, por lo que podemos decir que las emociones se mezclan y mutan de manera constante, ya que es difícil encontrar emociones aisladas.

¿Planificar, textualizar y revisar?

Tomando en cuenta que el proceso de composición escrita se lleva a cabo por etapas (en las que vamos y venimos) y que en cada una de ellas nos enfrentamos a distintas tareas, podemos decir que al escribir surgen emociones y sentimientos distintos. Recordemos también que, desde la perspectiva sociocultural, el espacio de producción y las prácticas de escritura van a determinar las demandas, así que tendrán matices y diferencias si este espacio cambia, no obstante, esta investigación nos ha servido para reflexionar en torno al trabajo necesario que tenemos los docentes para atender cada momento de producción.

La planificación

En la subetapa de planificación surgen las primeras ideas que pueden o no quedar plasmadas en el texto final y sirven de guía para escribir. Son las primeras notas, aunque es importante recordar que se planifica no solo al iniciar

un texto, sino durante todo el proceso de escritura y varía de una situación de escritura a otra, además, tiene que ver con la experiencia del escritor, el tema y el tipo de texto. Al empezar a planificar surgen preguntas como: ¿qué voy a escribir?, ¿seré capaz de hacerlo? o ¿cuento con el conocimiento necesario?, entre otras.

Se puede identificar que algunos, al parecer, ya tenían bastante claridad acerca de lo que querían y eso los hizo experimentar sentimientos hacia el desarrollo de su trabajo para percibir que algo estaban haciendo bien y esto les permitía sentirse capaces de seguir. Una de las cuestiones que refieren es lo relacionado con los insumos y el conocimiento sobre el tema:

Primero hago mis borradores escritos a mano y voy utilizando mis libros o citas de trabajos que ya hemos hecho o bien, comentarios. Me da tranquilidad tener todas las notas en mi cuaderno (01-F).

En contraparte, no tener la suficiente información les generó sentimientos de deterioro, que los hizo dudar de la forma en que debían iniciar su trabajo de escritura:

Empecé a extraer todas las ideas principales de los textos que leíamos y las plasmé en mi propio texto. Estaba nervioso, no sabía si serían suficientes o apropiadas (2-M).

Tener un modelo que pudieran seguir o un ejemplo del tipo de escrito que tenían que realizar les permitió comenzar, pues, siguiendo esa misma estructura podían guiarse:

Eso me da tranquilidad, saber que tengo qué hacer, así puedo empezar a escribir y ver todas las evidencias que tengo, tales como observar y elegir cuales son las que puedo utilizar y cuáles no para empezar a relacionar lo que es teoría con lo que había pasado y comenzar

a ordenar las citas, revisar los otros textos y después revisarlo todo, a ver cómo va y entregarlo para esperar las observaciones (03-M).

La tranquilidad es un sentimiento que deriva de la alegría, por lo tanto, es una sensación placentera y agradable que permite que las ganas de seguir aumenten. En el caso contrario, no entender cómo es la estructura que tenían que concretar, les causo frustración:

Me di a la tarea de hojear las tesis que ustedes nos prestaron y me di una idea de la estructura. Me sentí en problemas y muy frustrado cuando nos dieron las hojas de indicaciones del trabajo, al que me apegué, pues en la licenciatura nos acostumbraron a seguir los lineamientos de manera estricta; entonces yo seguí así, eso me dio tranquilidad y empecé a sacar todos los títulos y subtítulos (02-M).

También resaltan la importancia de que las lecturas que han realizado se tienen que recuperar para incorporarlas en su texto. Durante la planificación, si se tiene conciencia de que es necesario mostrar lo que saben para realizar un escrito académico (desde la revisión de la literatura), ya se empieza a planificar, pues incluso guía el trabajo de lectura. Lo anterior afirma que la lectura y escritura son procesos interrelacionados en la construcción de textos académicos; si logran entender esta relación, pueden recuperar lo aprendido y tenerlo a la mano para incorporarlo a su texto:

Primeramente, voy a buscar qué es un proyecto de intervención. Recuerdo que eso ya lo habíamos visto en varias lecturas y eso me da tranquilidad (01-F).

Otro aspecto es el conocimiento sobre el tipo de texto, a decir del género discursivo. En el caso de la MEB-ASCL, los estudiantes no tienen que elegir una meto-

dología o un género discursivo, pues este ya está determinado desde un inicio y el trabajo es apropiarse de él:

Bueno, primero traté de entender qué es lo que me pedían y, cuando entendí lo que era la narración biográfica narrativa con base en los escritos que nos dio la maestra Esther, me sentí alegre, porque ya podía empezar a hacer mis notas (07-F).

Podemos decir que reconocer estos dos elementos básicos: conocimiento del tema a partir de las lecturas realizadas y el género discursivo, la narrativa, los hace sentirse capaces de escribir. En el siguiente párrafo, se confirma:

Pues yo me sentía muy seguro desde que iniciamos los trimestres con respecto a mis notas y mis borradores, así que estaba muy tranquilo, pues tenía claro el tipo de texto. Yo ya había escrito narrativa, entonces no había problema, los problemas vinieron después (12-M).

En lo concerniente al proceso de escritura, se observa que tener claro el hecho de que la planificación solo es un primer acercamiento al texto, hace que no se demanden para tener un texto acabado a la primera:

Para iniciar, debemos tener un tema en la mente o un bosquejo acerca de lo que queremos decir; después, debemos escribir todas las ideas que se nos vienen a la mente como aguacero, no importa que no tengan sentido o que después termines por desecharlas, pero estas ideas son la puerta a nuevas cosas que vas a construir y pulir posteriormente, saber eso te da tranquilidad (09-F).

Otro factor es el autoconcepto del que habla Castelló Badia (2007), ese estar seguro de lo que se puede lograr, de acuerdo con experiencias anteriores: es determinante. La imagen mental que se forma sobre las capacidades y

habilidades propias, les permiten tener más seguridad de lograrlo:

Yo soy maestro de español, así que no me cuesta trabajo escribir, por lo menos eso pensé cuando tenía que empezar el trabajo: ideas bien acomodadas y ya. Empecé a armar mi texto, lo pensé mucho y me puse a escribir. Estaba a gusto, puedo decir que hasta feliz y contento, hasta hice esquemas y un orden, pero luego... (10-M)

Al iniciar los primeros esbozos del escrito, saberse escritor competente deja a un lado muchas dudas, pero se asume la tarea como algo que se puede hacer.

Como podemos observar en los párrafos anteriores, los entrevistados refieren sentimientos que permiten el desarrollo, tales como tranquilidad y felicidad. Si consideramos que los pensamientos influyen en las emociones, estas ideas positivas permiten que el trabajo fluya, a diferencia de los sentimientos que van hacia el deterioro, que son un freno para que el trabajo inicie:

Yo no podía empezar el texto porque no sabía escribir y me repetía constantemente. Me quede pasmada, así como dicen, ante la hoja en blanco. Escribí una frase y ahí me quede, muerta de miedo: ¿qué puedo escribir yo?, pensé: yo no sé nada (08-F).

Nos damos cuenta de que algunos se sentían paralizados con la sensación de no poder iniciar, sin embargo, el apoyo del asesor o de algún maestro fue de vital importancia para que la planificación se llevara a cabo y ese sentimiento de ansiedad fuera disminuyendo. El consejo de alguien a quien se le atribuye un conocimiento permitió el avance, como podemos ver en los párrafos siguientes:

Mi asesora me ayudó a empezar, ella me dijo cómo hacerlo y me ayudó a iniciar el texto con sus recomendaciones, porque si no

hubiera sido con ayuda, nunca hubiera podido iniciar. Ella me bajó la ansiedad y el miedo a empezar (04-F).

Me bajo la ansiedad cuando el maestro Almaguer nos dijo “olvídense un poco de lo académico, nosotros tenemos otro sistema”. También me ayudó que el maestro Marco nos indicó que escribiéramos en primera persona y empezamos haciendo la autobiografía a partir del diario Freinet. Eso nos ayudó mucho y saberlo aminoró mi ansiedad (2-M).

Otro elemento que se recupera en este fragmento es el hecho de hincapié en conocer las características de este género discursivo en el caso del uso de la primera persona. En este caso, se describe cómo fue desapareciendo la ansiedad, presente en un inicio por no saber que en la narrativa se podía escribir en dicha primera persona y no saberlo, generaba en el estudiante ese sentimiento de nerviosismo.

Como las emociones no son permanentes y no están instaladas en un periodo largo, estas surgen al percibir que hay una necesidad no cubierta que, en cuanto se cubre, este sentimiento cambia. Es así como algunos refieren que pasaron por distintas etapas, en un principio, seguros, confiados en poder hacerlo, incluso contentos por poner en práctica lo que habían aprendido; luego, conforme iban avanzando o se enfrentaban a un nuevo reto, esa sensación cambiaba:

Al principio me sentí un poco nerviosa, ¿y si no es así como lo pidieron?, pero después empecé a hilar las ideas y a cotejar lo que hago con lo que leo (10-M).

Inicié muy contenta, ya antes había escrito otros textos y escribí todo lo que se me ocurría. Primero revisé qué partes debía tener el texto, pero resultó que no eran partes, sino contenidos. Los maestros

nos dijeron que debía tener esto y aquello y yo, si no tengo un formato, no fluyo, entonces me dio ansiedad y pensé “ahora, ¡cómo (11-F).

O, por el contrario, quienes se sentían que no podían, al recibir ciertas orientaciones, pudieron avanzar en su planificación y sentirse más tranquilos. En resumen, las emociones que surgen en la etapa de planificación son:

Tabla 3.2

Emociones/sentimientos que surgen en el proceso de planificación.

AL DESARROLLO		AL DETERIORO	
EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE	EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE
Alegría	Seguridad en la formación. “Soy maestro de español, puedo hacerlo”. Poder concretar rápidamente el escrito. Ya haber escrito otros textos.	(Nervios) Angustia	No saber si así lo pidieron. Elegir las ideas de los textos, ver que sean correctas.
Tranquilidad	Tener todas las notas en el cuaderno. Revisar trabajos anteriores. Saber qué hacer. Tener citas organizadas. Conocer el tipo de texto o contenido. Saber qué es el trabajo biográfico narrativo. Tener claro el tema para ordenar las ideas. Saber que las primeras ideas son la puerta a las siguientes. Saber que así es el proceso de escritura. Claridad en cuanto el tipo de texto a escribir.	Ansiedad	Enfrentar una nueva forma de escribir. No saber hacer una autobiografía. Escribir un trabajo académico en primera persona. No saber cómo empezar. No tener claro el formato. Que no le expliquen el tipo de texto exactamente.
		Miedo	A ser juzgado por la asesora. No cumplir como estudiante de maestría. Enfrentarse a la hoja en blanco.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas y basada en Muñoz (2013).

En el proceso de planificación surgen emociones, tanto de desarrollo como de deterioro que no se instalan de manera permanente, sino tienen que ver con aspectos muy específicos de la tarea, sus experiencias y autopercepción. Otro factor determinante es el conocimiento que tienen sobre los procesos de composición escrita. La alegría y la tranquilidad son emociones que permiten el desarrollo, de acuerdo con lo que Muñoz (2013) indica, estos sentimientos permiten avanzar, a diferencia de la ansiedad y el nerviosismo, traducidos como angustia, aspecto que les genera una sensación paralizante; percepción que contrastamos al recuperar las notas de aclaración de términos, donde explican que sentir nervios es intranquilidad.

La textualización

Es esta etapa, la más reconocida por los escritores, se compone el texto que es la parte palpable del proceso. Al tener que textualizar, es necesario ordenar el conocimiento, es decir, se arma el texto de forma congruente, se incorporan las citas que fundamenten el escrito y se piensa en un posible lector. Es importante recordar que estas etapas no son fijas ni estáticas, sino que se va de una a otra, según el estilo y experiencia del escritor, así como el tipo de texto y que el proceso de producción es, pues, un camino de idas y venidas a las distintas etapas, lo cual le da un carácter recursivo. Al parecer, textualizar les genera angustia, al no encontrar el hilo conductor de su texto y verse e la necesidad de corregir. La mayoría de las veces no saben por dónde empezar, los tiempos les apremian y la desesperación por no poder cumplir en forma, es inminente:

Siento una tranquilidad de que el texto fluye, de que tengo que escribir (01-M).

Cuando se tiene que incorporar en un escrito ya estructurado la parte teórica, solo hay una referencia a la tranquilidad, a gusto con lo que iba escribiendo, pues ya había tenido experiencia con textos de esta índole y consideraba que ha adquirido herramientas que le permiten avanzar en los escritos:

Para incorporar las ideas de tantos autores, me di a la tarea de realizar una base de datos de todas las citas que me parecían interesantes y las dividí por tema para que, posteriormente, fuera más fácil ubicarlas e integrarlas al texto, eso me permitió tener organización y no perderme o revolver las ideas de los autores; también me ayudó ver las ideas que tienen en común y poder ponerlos en mi escrito. Estuve tranquila porque pude hacerlo (09-F).

El darse cuenta de carencias y encontrar formas de subsanarlas, a veces también les genera tranquilidad y pueden avanzar en el escrito:

Cuando no tiene coherencia, a veces me viene así en la mente y empiezo a escribir, pero ya cuando veo las características que debe tener el texto, como fue ahorita lo autobiográfico narrativo, sí se me dificultó porque iba más allá y a mí se me olvidaban ciertas cosas, como describir los olores, los lugares o las áreas como eran, entonces, a veces te olvidas de todo eso y no le das importancia, así como el al hecho de sustentarlo con citas textuales (5-F).

Esta emoción hace que fluyan las cosas, que haya una autopercepción que el trabajo de escritura requiere acerca de estos insumos y saber cómo estructurarlos. Al contrario de este caso, el no considerar que se cuenta con lo necesario y no encontrar la manera de resolverlo, los lleva a tener sentimientos de deterioro. Los demás entrevistados perciben el trabajo de textualización como la parte más frustrante de todo el proceso: exponer las ideas para el

otro, para que “suenen bien” es un estar pensando en cómo lo voy a decir:

Se trata de ir hilando ideas, me detengo, me doy cuenta de que estoy escribiendo la misma palabra, busco sinónimos y no los encuentro, eso me causa frustración (01-F).

La frustración, esa sensación de no poder continuar, esa incapacidad de lograr lo que se desea, se convierte en un lastre para seguir avanzando; los informantes refieren que incluso se paralizan y así pueden pasar minutos y hasta varias horas en un solo párrafo y las ideas no fluyen. Aquí está relacionada la impotencia, que causa el mismo efecto que la frustración y la autopercepción de que no se puede hacer nada por solucionar los problemas que van apareciendo: esto también lleva al deterioro:

Cuando tengo que tomar en cuenta los autores, me estreso, me da impotencia no poder escribir, luego pienso que ya no puedo y de verdad no puedo (01-F).

En esta etapa de la escritura hay muchos momentos en los que aparece nuevamente el pánico ante la hoja en blanco y la pregunta “¿cómo lo escribo?” hace desaparecer la idea ilusoria de que ya lo tenían en su cabeza y sólo hacía falta escribirlo:

Pensaba que ya lo tenía, pero es que es muy difícil escribir las ideas y plasmarlas en un papel (04-F).

Es el momento en el que se dan cuenta de las carencias que tienen respecto a la escritura. Recordemos que se entrevistó a los maestros-estudiantes en un momento en que ya tenían tres trimestres cursados, por lo que ya habían entregado dos trabajos correspondientes a los periodos an-

teriores. Al querer recuperar la información que tenían en trabajos anteriores con lo nuevo, se enfrentaron a otro reto: algunos se dieron cuenta de que no solo era pegar o sumar, sino que era necesario transformar los textos, construirlos nuevamente y transformar el conocimiento, práctica común en los espacios de posgrado:

Y en cuanto a lo teórico, en lo personal tengo mucha dificultad con el hecho de dominar los autores, porque sé lo que dicen, pero no me acuerdo quien lo dice; me sentí como un tonto, pues, si ya los había leído, los pongo y no sé cómo; no quería solo copiar y pegar y me dije “¡qué tonto! (3-M).

Otro aspecto fue lo relacionado con la extensión del texto, pues se les solicita una cantidad aproximada de cuartillas:

Ya llevaba 20 hojas escritas y no daba para más. No sabía qué poner, me sentía decepcionado de mí mismo, ya no podía escribir más (02-M).

La textualización, como explican Flower y Hayes (1980), implica aproximaciones sucesivas al texto final y ese esfuerzo de escribir un texto coherente, requiere manejar exigencias especiales de la lengua escrita:

En la redacción me piden que cite las lecturas, mezclarlas con lo que he vivido, y ahí es donde empieza mi conflicto, mi angustia, y ahora ya no tengo libertad, porque tengo que escribir como me dicen (04-F).

También implica traducir la representación de la tarea, es decir, lo que se planificó junto con una sintaxis adecuada:

Al escribir y hacer el borrador, yo estaba seguro de lo que quería, pero al escribir propiamente me frustré porque ya no pude (03-M).

En esta etapa del proceso también está presente la preocupación de no cumplir con lo solicitado; podríamos decir que la necesidad de ser considerado parte de la comunidad académica y es una constante presión:

Al momento de sentirme vigilada por otras personas, me frustro y se me borra todo, pues, si tengo que escribir para alguien más, alguien que sí sabe, eso me da miedo (04-F).

Los estudios socioculturales hablan de que, por medio de la escritura, en este caso la académica, demostramos que somos parte de cierto círculo. En el caso de la maestría en ASCL, como en todo programa, las formas de decir y de hacer son específicas de la disciplina y el escritor todo el tiempo intenta ser aprobado por aquellos que considera expertos. Esto se repite de forma constante en lo que refieren:

Todo el tiempo me preguntaba “¿y si no les gusta?”, a lo mejor no es lo que quieren. Yo no entiendo así a los autores, pero luego decía, “bueno, ellos son los que saben, los que han estudiado mucho y yo apenas empiezo”. Me daba miedo que se burlaran de mí (11-F).

Angustia y miedo se citan de manera recurrente y la sensación de no lograr lo que se proponen al sentirse evaluados todo el tiempo, es constante. De la misma forma, querer cumplir con las expectativas les genera una gran frustración.

Las emociones están presentes en todo el proceso de composición escrita, sin embargo, habría que separar las emociones que derivan directamente de cuestiones del proceso de componer y otras externas que vienen de la vida

cotidiana y que impactan en el avance o retroceso de la tarea, por ejemplo:

Como que no estaba concentrado en el trabajo de escribir, tenía otras cosas en la mente que estaban invadiendo mi espacio y eso me daba mucha angustia, mucha presión; me sentía como que no podía y no entendía por qué estaba pasando por eso y fue hasta después que entendí que yo no tenía cabeza para nada más: me estaba separando de mi pareja y lo de menos era el trabajo que tenía que entregar. Ya había hecho un borrador y dije, “pues con eso”, luego me sentaba a mejorarlo y nada (03-M).

Es difícil identificar las emociones que surgen en cada etapa, pues al ser la escritura un proceso recursivo, se va de una etapa a otra constantemente, de tal forma, que podemos estar textualizando y nos damos cuenta de que hubo algo que faltó al planificar.

Estaba yo escribiendo y chin, que me doy cuenta de que había unos puntos que no había considerado; me dije “¿cómo le hago?” Me dio mucho coraje y me enojé porque yo pensé que casi estaba terminando (12-M).

Las emociones que surgen durante la textualización y las posibles causas que las detonan, de manera general, fueron las siguientes:

Tabla 3.3.

Emociones/sentimientos que surgen en el proceso de textualización.

AL DESARROLLO		AL DETERIORO	
EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE	EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE
		Frustración	No poder hilar ideas. No tener más vocabulario. No saber cómo introducir citas. No tener la información necesaria.
		Impotencia	No poder introducir las ideas de los autores. Ya no avanzar en el escrito. No saber cómo continuar. No poder identificar qué más hace falta.
		Miedo	De que otros lo evalúen.
		Angustia	Tener otras cosas en la mente, problemas personales y laborales. No saber qué y cómo escribir. De pronto ya no hay nada que escribir. Falta de información. No encontrar las palabras correctas. Mezclar vivencias con la parte teórica.
		Tonto/fracaso	No saber cómo citar. No poder apropiarse de la teoría.
		Coraje	Tener que volver a planificar.
Decepción			De sí mismo, de la capacidad de hacerlo. No haber recopilado más información. No haberse formado lo suficiente.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas y basada en Muñoz (2013).

No se encontró referencia a emociones que lleven al desarrollo, por lo menos no lo hacen de forma explícita, solo la decepción que, aunque pareciera que limita su desarrollo, se expresa, así lo refiere Muñoz (2013), como la percepción de lo que se es capaz de lograr e invita al movimiento para cubrir esa carencia o necesidad, así que esta emoción puede compartir aspectos, tanto de desarrollo como de deterioro.

La revisión

La revisión es parte de estos subprocesos y es necesaria en diferentes momentos de la producción, esto implica volver al texto, no considerarlo como acabado, sino a partir del borrador y reescribirlo para evaluar las ideas, repensarlas y tomar decisiones con el fin de mejorarlo, atendiendo, tanto aspectos locales como globales.

En el caso de la MEB-ASCL existe un esquema de revisión de trabajos, donde los maestros revisan borradores y se les devuelven a los estudiantes con observaciones para mejorar el texto. En un principio es actividad impuesta, pues no existe conciencia de que eso es necesario. También se les invita a compartir fragmentos de su texto durante los seminarios que cursan para que el grupo, en conjunto, haga propuestas de mejoría al escrito y en torno a esto giran las respuestas recuperadas:

Al principio, yo entregaba y decía: “pues ya lo cierro y no lo vuelvo a leer”, sobre todo en los primeros trimestres. Yo siempre hacía los trabajos, me los calificaban y los devolvían y ya; entonces, cuando me dicen estos son solo borradores y falta que alguien más te lea o que pon esto aquí o esto allá, etc., sentía una gran frustración. Me preguntaba por qué, si yo me esfuerzo tanto y me iba muy enojado y molesto (12-M).

Fui buena estudiante en la prepa, los maestros aplaudían mi trabajo y hasta me ponían de ejemplo. Yo tengo buena ortografía, recupero lo que leo, entonces, ¿para qué volver a hacerlo? Sentí mucho enojo (11-F).

Se encontró que en general no se tenía conciencia de que todo texto se puede mejorar, hasta que lo trabajaron. Hubo también quien tenía claro que todo trabajo es perfectible y que está en constante construcción (aunque estos fueron los menos), así como que es necesaria otra mirada para continuar. Este reconocimiento baja un poco la ansiedad, pero aun así tienen dificultades para realizarlo, aunque la forma de comunicarles las observaciones también les genera una serie de emociones, por ejemplo:

Pues vuelvo a escribir, me da frustración, pero lo vuelvo a cambiar y hago mis borradores y lo vuelvo a cambiar (05-F).

Nos duele un poquito el ego cuando nos dicen “está mal”, pero bueno, finalmente uno tiene que aprender a tomar las críticas así (02-M).

Me fui a mi casa muy dolida, vi mi trabajo todo lleno de notas y pensé que no sirvo. Fue muy triste (08-F).

Los apoyos que se reciben para construir un texto no solo radican en las indicaciones de error o mejoría, sino en la forma en que se den a conocer y la percepción que adquieren los estudiantes respecto a recibirlos.

Algunos de los aspectos que más revisan los estudiantes, son los relacionados con la ortografía; en ciertos casos es en lo único que se enfocan para mejorar sus escritos y este tipo de revisión está de acuerdo con la concepción de escritura como producto, donde los profesores solo marcan las faltas ortográficas. La inseguridad está mediada por la idea de que se aprende a escribir de una vez y para

siempre, entonces, los escritores maestros ya deben saber hacerlo:

Mis dudas son en cuanto corregir puntos y comas o punto y coma. En el escrito, me doy cuenta de que puse comas donde no iban o de que me faltan y eso me da inseguridad (01-F).

También están centrados en revisar tiempos verbales, que haya concordancia gramatical y en tomar en cuenta al lector:

Seguir escribiéndolo para ir puliendo esa escritura, porque todavía tengo muchos errores respecto a la redacción, implementación ortografía a primera y segunda persona, tiempos verbales y todo eso. También esto es frustrante, porque según yo ya sabía escribir y, al revisar, me pasa esto (03-F).

Al revisar analizo bien mis ideas porque a veces tengo una especie de panorama de lo que creo yo y esto puede ser sustancioso para hacer mis textos, pero a la hora de aterrizarlo me da miedo, siento que no tiene congruencia y reviso y vuelvo a leer y digo: “no, esto no me funciona, tengo que volverlo a cambiar, tengo que hacer esto o lo otro” y así es como voy identificando dónde está mal y eso baja la ansiedad y me pregunto ¿cómo lo explico? De esta forma es como lo voy cambiando (05-F).

No lograr concretar la tarea representa un freno para seguir, pues la frustración implica no cumplir con las expectativas que muchas de las veces son tan fuertes, que ni siquiera vemos con claridad qué más se puede hacer para proseguir.

En el caso de percibir que la revisión tiene que ver con falta de información, mencionan que se sienten presionados, insatisfechos y ansiosos, generalmente por falta de tiempo, pues ya se tiene que entregar el escrito:

Si bien, antes de esta revisión yo entrego mi mejor versión, o sea, tengo que entregar mañana y lo hago, pero nunca pasa por mi mente que ya está completo, que ya está listo, y me quedo insatisfecho (03-M).

Respecto al conocimiento del aparato crítico que, en el caso de esta maestría, el solicitado es el APA⁸, no mejorarlo genera también inseguridad o, en el caso contrario, saber cómo se utiliza puede agilizar el proceso de escritura académica:

Me dieron indicaciones de cómo era el formato APA, entonces revisé solo el APA y con eso volví a armar el texto. Ya tenía más clara la idea de cómo iba a escribir y estaba seguro (02-M).

Nunca entendí por qué tenía que citar, pues yo siempre leía y recuperaba las ideas, pero aquí me dicen que todo tiene dueño y es como si robara esas ideas; esa no es mi intención, eso me da coraje y me siento molesta (11-F).

La etapa de revisión es aquella donde pretendemos mejorar el texto. Hay diferentes formas de revisión, algunas más superficiales y otras a más profundidad o más de forma, como es lo relacionado con ortografía, gramática y con un aparato crítico, pero también existen otras que realizan los escritores expertos, como los nombran Bereiter y Scardamalia (1992), a las que llaman transformar el conocimiento, donde es necesario repensar la forma de introdu-

⁸ Las distintas disciplinas académicas tienen diferentes estilos de publicación; se persigue tener una base sólida para lograr una buena comunicación científica y, para ello, la presentación de los datos es fundamental. La investigación académica, a través del uso de citas y referencias, permite asegurar la precisión del conocimiento científico y asegura los derechos de propiedad intelectual, a esto se le llama "aparato crítico": existen varios y cada programa educativo explica cuál solicita. El caso de APA: Es una forma de aparato crítico creado por la American Psychological Association.

cir el conocimiento. Cuando se tiene que revisar de manera profunda y reestructurar sus textos, las emociones que surgen están relacionadas con desprenderse de algunas partes ya escritas del texto y pareciera que hay un enamoramiento del trabajo ya realizado.

Siempre es la interrogante “¿qué quito?” y no quiero quitar nada. Había redundancias, se complicó releer y, al quitar, uno dice: “esto es importante, esto también”, entonces no se quita nada, me enojo, me enojó mucho (02-M).

El dolor, el enojo se muestra por tener que desprenderse de algo que con tantas dificultades se construye. Como indica Cornell (en Carlino, 2004, p. 324): “todo texto fragua en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento (...) y este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva, a quien escribe, a revisarlo y cambiarlo sólo en la superficie”. Entonces, darse cuenta de que es necesario reestructurar causa molestia.

Quien logra entender que la escritura es un proceso recursivo que requiere la construcción de borradores y muchas aproximaciones, puede afrontar mejor la tarea:

Hubo momentos en los que no sabía qué hacer ni cómo responder a las demandas de las observaciones, porque las maestras siempre nos están leyendo y dando observaciones, pero como soy difícil de vencer y terminaba por encontrar la solución a las peticiones requeridas, sin embargo, lo que me daba coraje es quitar los pedazos que tanto me habían gustado; luego entendí que así es la revisión, hasta yo me critico. Entender esto me bajó la ansiedad (9-F).

Me cuesta mucho trabajo cambiar las ideas cuando veo que algo no está bien. Pienso que ya no cumplo con el objetivo y me siento carente de soluciones (01-F).

Un elemento que está presente de forma permanente en todas las etapas del proceso es el temor por no cumplir con lo que se solicita, la demanda de demostrar que se tiene derecho a ser considerado como parte de la cultura académica a la que se aspira formar parte:

Cuando me dieron mis borradores, tomé la decisión de volverlo a hacer, pero con miedo: ¿y si no cumplía?, y entonces vi que mi trabajo sí estaba de acuerdo con lo que me estaban pidiendo y con lo que yo quería expresar de mi práctica profesional y lo que he vivido en torno a la cultura escrita. Al principio no quería revisar, me daba miedo que no fuera lo que me pedían (04-F).

En esta etapa de revisión no sólo identificamos emociones que van hacia el deterioro, también se percibe que cuando los estudiantes entienden que la escritura es un proceso donde se requiere la construcción de borradores perfectibles, verdaderamente son capaces de avanzar en su texto. Empiezan a realizar revisiones de otra índole y los sentimientos que refieren son más positivos e, incluso, ya no les afectan de forma negativa las observaciones.

Cuando, al revisar, digo: “creo que ya está”, es cuando empieza a gustarme, porque cumple el objetivo, con lo que quiero decir y está escrito de la mejor manera en la que puedo hacerlo, así ya me gustó y entonces estoy tranquilo (03-M).

En los momentos de revisión, podemos encontrar emociones y sentimientos de diferente índole, la mayoría pertenecen a la familia del miedo y la tristeza, sin embargo, el enojo está presente, pues la frustración y la molestia, al tener que desprenderse o cambiar partes del texto ya construido, es constante. En la tabla 3.4 lo podemos observar de manera panorámica.

Vemos los sentimientos que los impulsan al desarrollo, tales como la tranquilidad y seguridad que les per-

miten seguir en la tarea, así como el dolor y la presión, que son una alerta de que algo no se está realizando como esperaban, sin embargo, esto los impulsa a la acción. En cuanto a la frustración, el empequeñecimiento, inseguridad e insatisfacción son sentimientos que los hacen percibirse como incapaces, es decir, sienten que no podrán lograrlo. El miedo ante no cumplir con lo que se exige sigue imperando.

La ansiedad, nuevamente vuelve a estar presente; tener que reestructurar su texto o desprenderse de partes que con tanto trabajo habían construido, los lleva a sentirse carentes y no pertenecientes a la comunidad de expertos.

Tabla 3.4.

Emociones/sentimientos que surgen en el proceso de revisión.

AL DESARROLLO		AL DETERIORO	
EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE	EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE
Presión	Tener que volver a revisar toda la información. Saturación de todo lo que se tiene que hacer. Tiempo para la entrega. Tener que eliminar partes. Darse cuenta de tantos errores en el escrito.	Frustración	Errores en la redacción: ortografía y tiempos verbales. Autopercepción: pensar que podía hacerlo y de pronto no poder hacerlo. Enojo: muchos cambios y que el texto no quede bien.
Dolor	Desprenderse de esa parte que con tanto trabajo fue construida. El ego: pensar que está bien y darse cuenta de que está mal.	Sentirse incapaz, tonto o carente de capacidades (empequeñecimiento).	Tener que cambiar ideas y no saber por cuáles cuando alguien más te diga que tienes muchas carencias o errores.
Seguridad	Si los cambios son satisfactorios. Si me hacen sugerencias muy específicas. Conocer el formato de aparato crítico.	Inseguridad	Mala ortografía y falta de coherencia del texto.

Tranquilidad	Si siente que cumple con los objetivos del escrito. Al compartirlo, lograr comunicar lo que se desea. Si considera que es claro el escrito.	Insatisfacción	El texto nunca está completo. No hay tiempo suficiente para corregirlo.
		Miedo	De que los otros lo evalúen. De no cumplir expectativas propias e institucionales. De no poder cumplir con las adecuaciones que otros te solicitan. De que no quede el texto como se exige. De los comentarios del tutor.
		Ansiedad	No estar acostumbrados a revisar los textos. Sensación de que el texto no tiene congruencia.
		Sufrimiento	Porque no está bien el escrito. No estar cumpliendo con lo solicitado. Percepción de no tener una buena formación en la escritura.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas y basada en Muñoz (2013).

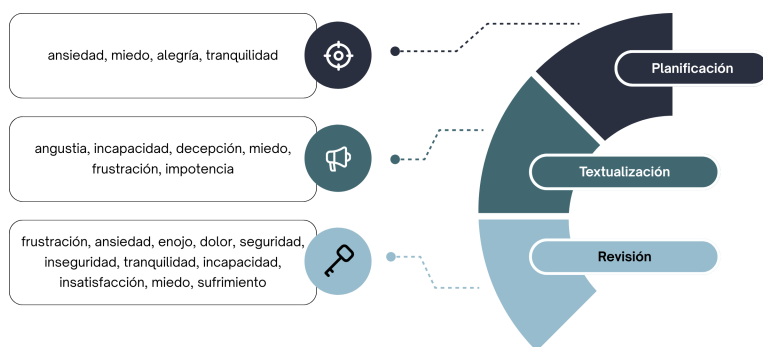
Si observamos el esquema 3.1, encontramos que la etapa de revisión es en la que más se detienen, pareciera ser que esto sucede por dos razones; la primera es que durante todo el proceso de escritura se realizan adecuaciones al texto, es decir, hay una constante en esta etapa, y la segunda es que el esquema de trabajo que se lleva a cabo durante los estudios de esta maestría implica revisiones constantes entre pares y por parte de los profesores, así es que los estudiantes se enfrentan, de manera más consciente a esta tarea.

A pesar de que en cada momento o etapa hay emociones muy específicas, hay otras que están presentes durante todo el proceso. En el siguiente esquema podemos apreciar que, en su mayoría, las emociones se aglutinan (en

la etapa de revisión) en menor cantidad durante la textualización y escasamente durante la planificación.

Figura 3.1.

Emociones y sentimientos en las diferentes etapas de composición escrita.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, los sentimientos que permiten el desarrollo son escasos, pareciera ser que están presentes solo al principio del proceso y luego ya no lo están. La alegría se manifiesta en la primera aproximación al texto, destacando la formación previa y experiencia con otros textos. La tranquilidad la encontramos, tanto en la planificación como en la revisión y tiene que ver con conocimientos sobre el tema, el tipo de texto y el proceso de composición. En el caso de la revisión, aparece cuando se percibe que se ha cumplido con lo solicitado. Los estudiantes manifiestan que se sienten seguros si conocen apartado crítico o si les es claro qué se les está solicitando.

Las emociones que llevan al deterioro son de las que más se da cuenta y se muestran a continuación.

El miedo es la emoción que persiste en todas las etapas, ya que este es percibido todo el tiempo como temor a ser juzgado o evaluado por otros. En cuanto a la ansiedad,

sentimiento que deriva del miedo, podemos ver que está relacionada con carencias, con un no saber hacer o no poder concretarlo y solo la mencionan en la planificación y en la revisión o al pensar en cómo iniciar o concretar el texto. La inseguridad también está presente, pero solo en la revisión y va de la mano con el ser juzgado, en la mayoría de los casos tiene que ver con lo ortográfico.

De la familia del enojo, vemos que está presente la frustración y la impotencia. La frustración está centrada en la textualización y la revisión y es detectada como un freno que no los deja avanzar o una falta que identifican y que antes no la habían reconocido. Del mismo modo, no entender por qué no pueden avanzar representa una constante fuente de impotencia.

Las emociones y sentimientos que más se detectan son las relacionadas con la tristeza: fracaso, decepción, insatisfacción, sufrimiento, dolor y empequeñecimiento. Las primeras dos, fracaso y decepción, se identifican durante la textualización al percibir que no se puede continuar y entonces denotan carencias. Las otras, detonadas durante la revisión y referidas al ego lastimado, a la sensación de no cumplir, de no tener una buena formación o la indicación de tener que reconstruir el texto.

Castelló Badia (2007) explica que al escribir no tenemos la atención puesta en lo que se siente, pues estamos enfocados en lo que se escribe y es hasta que la tarea genera una sensación fuerte, la cual requiere más atención, cuando nos daremos cuenta. Al recuperar las emociones percibidas, vemos que los estudiantes solo recuerdan episodios impactantes que fueron significativos y que posiblemente hubo otras tantas emociones y sentimientos que aparecieron durante la construcción del texto, pero al pasar el tiempo no son capaces de recordarlo, quizá es por eso que dan cuenta de más emociones y sentimientos que fueron una traba en su desarrollo.

GENERADORES Y ESTRATEGIAS

Al realizar el análisis de toda la información obtenida, fueron surgiendo distintos aspectos que nos permitieron entender qué es lo que genera las emociones al escribir un texto académico. Aunque la investigación estuvo centrada en una comunidad disciplinar específica, consideramos que sucede en todas las comunidades científicas:

De tal forma, que las demandas institucionales, la formación previa, la experiencia con los textos, el conocimiento teórico-conceptual sobre los procesos de escritura; el conocimiento del tema, la relación con el comité-sínodo, la personalidad del escritor y los aspectos personales, son los motivos o detonantes de emociones, pues al analizar la información que se recabó por medio de la investigación y contrastarla con la reflexión de la experiencia y en el análisis, aparecen de manera constante. Las emociones que se generan no se producen en la nada, sino que son resultado de algunos de estos aspectos que se explican a continuación.

Las instituciones: formación y demandas

Las demandas institucionales están presentes, pues cada texto nace y se desarrolla en un lugar y tiempo determinados. En los contextos universitarios, lo que se solicita como

tesis tiene que cumplir con ciertos criterios y esto genera tensiones. Cada cultura o comunidad fija un ideal o un estereotipo de persona para cumplir los objetivos sistemáticos; los que caben en ese estereotipo son premiados con reconocimiento y aprobación, pero en caso contrario, si no se cumplen, aparece el temor de ser excluido o exhibido.

Se percibe que al estudiantado se les presiona de forma social y permanente, pues se solicita que un alumno de posgrado ya sepa escribir de manera adecuada cuando cursa este nivel educativo, además, se debe demostrar que se pertenece a una comunidad disciplinar y discursiva, donde solo están incluidos los expertos, de tal forma, que experimentan la necesidad de identificarse para sentirse pertenecientes; así como de comprobar que reúnen ciertas cualidades que son tomadas como identidades. Las posibilidades de quedar fuera y los motivos para avergonzarse, son infinitas, ya que se trata de un escenario donde fácilmente se sienten no aptos, lo cual genera emociones que tienden hacia la vergüenza.

Un escritor, cuando escribe con el discurso de una comunidad, toma la identidad de miembro de dicha comunidad. En el caso de la escritura académica, esa es la identidad de una persona con autoridad. La mayoría de los estudiantes reflejan un sentido de inferioridad o falta de confianza en sí mismos, un sentido de incapacidad, una visión de sí mismos como gente sin conocimiento, por tanto, sin autoridad, como menciona Ivanic (en Hernández Rojas, 2012).

Porque yo sentía que no llevaba ese perfil que tenían mis compañeros, ellos tenían otras características. Había un maestro de español que sabía mucho en su forma de expresarse y de escribir, entonces yo me sentía pequeña en esa cuestión y cuando me tocó exponer al frente, yo me sentía intimidada, nerviosa y, al ver a la mayoría de mis compañeros, ya estaban en otro enfoque: nada que ver conmi-

go. La maestra de preescolar que se dedica a hacer actividades constructivas, dinámicas y a estar pensando en manualidades y festivales, de pronto te aterrizas: leer, leer y leer para poder escribir y tener un vocabulario más amplio para poder decir “esto no me funciona, ¿qué podré escribir (05-F)?

Las presiones sociales en espacios académicos implican demostrar que somos merecedores de estar ahí y los textos bien contruidos son muestra palpable de ello, de esto depende nuestra membresía en una comunidad para elaborar nuestro lenguaje, nuestras voces, y nuestros propios argumentos (Hull y Rose, en Hernández Zamora, 2009). En la información recuperada hay alusión a las expectativas como estudiante de maestría. Una constante es no saber escribir, pues en el imaginario, quien cursa estudios superiores ya domina esta habilidad, es por ello que durante todo el proceso impera el miedo a ser expuesto o a no cumplir.

En el caso de los estudiantes de la MEB-ASCL, la institución exige que sean profesores frente a grupo en alguno de los niveles de educación básica, lo que implica que hayan cursado estudios relacionados con la educación. Al ser maestros, se espera que tengan conocimientos relacionados con la lectura y escritura, pues es uno de los objetos de enseñanza.

Los y las estudiantes perciben que deben ganarse el derecho de hablar y ser escuchados. La competencia comunicativa no se reduce, entonces, a “saber hablar”, sino a tener la autoridad para hablar, la cual no es solo una capacidad técnica, sino una capacidad estatutaria, como dice Bordeau (Hernández Rojas, 2012).

Aunado a lo anterior, es importante destacar que los textos que se escriben en la universidad son textos llamados académicos, que son determinados por las demandas de cada disciplina en la que se exigen y surgen y, por

lo tanto, los estudiantes de Educación Superior tienen que apegarse a ellas. Poco a poco se van dando cuenta de que la escritura académica implica lectura previa, profunda y analítica; comparar varios autores, contrastarlos, seleccionar, desechar ideas, tomar postura o elegir teorías, pero sobre todo, reformular una serie de conocimientos. Cuando no se está consciente de ello, la tarea se torna inalcanzable y constantemente se cuestionan si son merecedores de cursar una maestría.

Otro elemento por destacar son los tiempos que rigen a la institución. La MEB-ASCL, al ser una maestría profesionalizante donde la población tiene que estar frente a grupo, se solicita que realicen intervención en sus espacios de trabajo, esto los enfrentan a conciliar ambos calendarios, los de la maestría y los de su espacio laboral, lo cual genera tensiones. El corte que se realiza para dar por terminado el trabajo escrito es la fecha de entrega.

La falta de tiempo para dedicar a la tesis los lleva a discontinuar su labor, por lo que, cuando intentan retomarla, necesitan destinar su escaso tiempo (más que avanzar con el trabajo) a recordar por dónde iban o entregar un texto que consideran inconcluso. La falta de tiempo genera una serie de auto reproches, incluso mencionan que ese es uno de los motivos por los que en algún momento han querido abandonar los estudios.

Una cuestión que está presente en el proceso de escritura de los trabajos es su formación previa, este elemento influye tanto positivamente como de manera negativa. Esto lo vemos cuando los informantes refieren que son maestros de español y al iniciar el texto lo hacen con seguridad y la ansiedad no tiene que ver con aspectos ortográficos, sin embargo, les causa una gran frustración (sobre todo en la etapa de revisión) el hecho de no realizar la tarea de forma fluida. Algunos encuentran que sus carencias se deben a su formación previa.

La población estudiada en su mayoría refiere que tuvo una escasa formación en aspectos relacionados con escritura de textos. Rememoran, incluso, sus estudios de educación básica y resaltan que fue deficiente; destacan también que, aunque cursaron la Normal y la Normal Superior, no hubo espacios específicos para formarse directamente en estos aspectos. A esto le atribuyen la inseguridad al escribir, les causa sufrimiento no sentirse capaces de afrontar la tarea y piensan que fue un tiempo perdido que ya no pueden recuperar. En el caso contrario, los que refieren ser maestros de español y que sus estudios estuvieron directamente relacionados con lectura y escritura, se sienten más seguros y confiados, apareciendo emociones que tienden al desarrollo. Esta formación, en un primer momento les da seguridad, ya que se sienten con la formación suficiente y adecuada para realizarse en áreas de escritura y, al referir los problemas a los que se fueron enfrentando, no se enfocan en aspectos de gramática u ortografía, sino de otra índole. Las emociones que refieren al empezar a escribir son de tranquilidad y confianza por poseer esta formación.

Otro elemento que aparece de manera constante es la influencia que tiene el tutor y el comité tutorial (síndico), pues “las aportaciones y las miradas de otras personas significativas son muy importantes en este proceso y, por supuesto, una de las miradas más influyentes es la de aquella persona que ejerce como director y que comparte la responsabilidad de dirigirnos” (Castelló Badia, 2007, p.136). Estos personajes son el lector que evaluará los avances, no solo en el sentido de asignar una calificación, sino en señalar lo que es apropiado o inapropiado del trabajo, también es la persona en la que el estudiante deposita estatus de conocedor y sus comentarios son, muchas de las veces, determinantes para que se generen ciertas emociones durante el desarrollo del trabajo:

De la misma forma puede generar emociones que paralicen y dificulten el trabajo de escritura. Algunos entrevistados refieren no tener acceso a comentarios por parte del tutor o que este los deja a la deriva, caminando con inseguridad:

Nunca podía coincidir a las citas y, cuando me daba indicaciones, la verdad, no le entendía. Sus intenciones eran buenas, pero no podía entenderlo, incluso, le tenía miedo porque era una crítica constante cuando nos veíamos, pero bueno, yo creo que era yo, pues no sabía cómo preguntar (P-M).

No hay que olvidar que la relación que se establece con el tutor va a influir en el avance del trabajo. En el caso de la población estudiada, el director de tesis es asignado desde el segundo trimestre, este acompaña al estudiante de diferentes formas: lee sus escritos previos, proporciona orientación sobre contenidos y género discursivo, sugiere bibliografía y está al pendiente de su desempeño académico, por lo menos de forma ideal. Mediante las entrevistas se resalta que, al proporcionar observaciones, la forma en que se haga va a influir en la autopercepción, como se ejemplifica en el párrafo anterior, es decir que el estudiante se mira a través de los ojos del tutor, así que estos encuentros van más allá de la asesoría sobre aspectos relacionados con el producto escrito y pueden transformar la identidad del escritor.

En algunas ocasiones, el tutor sirve de escucha de problemas personales, según el nivel de confianza que se haya generado; esta parte pocas veces es reconocida en el mundo académico, pareciera que la función del director se apega solo al desarrollo del trabajo, sin embargo, muchas de las veces esto trasciende, pues lo académico no está separado de lo personal.

En este caso, donde se escribe de manera autobiográfica, la implicación con el director de tesis es mucho ma-

yor, pues los escritos ponen al descubierto parte de la vida, aspectos que quizá no queden finalmente en el escrito, pero que se van revalorando a través de las charlas y contactos con los estudiantes, entonces, los entrevistados enfatizan la necesidad de la confianza. Las emociones que generan este tipo de textos son de diferente índole a otro género discursivo. Al recuperar aspectos emocionales del proceso de escritura, van mezclando esas emociones que les genera la necesidad de escribir sobre su vida, por lo cual, la figura del tutor es muy importante para ellos.

Lo que se pudo percibir por medio del análisis fue que, si el estudiante no está solo, la tarea es más fácil y también cabe mencionar que el trabajo del tutor puede mejorar su estado emocional al proporcionar un acompañamiento empático y acertado.

A diferencia de otros contextos, los estudiantes de la MEB-ASCL refieren que están todo el tiempo en compañía, que la sensación de soledad que imperó en el desarrollo del trabajo de tesis, realizado previamente en su formación de licenciatura, no es perceptible, sin embargo, se sienten permanentemente presionados por cumplir con lo solicitado y por estar bajo la lupa de los docentes.

Conocimiento del proceso y de los textos

Se identifica que hay desconocimiento del proceso de escritura, ya que se suele pensar que es un don de pocos, prejuicio que limita la producción. Mencionan que en los niveles educativos cursados anteriormente, nadie les dijo nada sobre cómo escribir, Se les solicitaba un escrito que luego se evaluaba y ahí terminaba todo. No saber qué y cómo escribir es un proceso largo que requiere múltiples aproxi-

maciones al texto y, saber que este no queda a la primera, los hace pensar que no nacieron con el don y que, a ellos las musas no les hablan al oído. Es entonces cuando el sentimiento de incapacidad se hace presente.

También desconocen que en un primer momento se realizan borradores y se van perfeccionando, esto es, quizá, por una larga tradición en los espacios educativos, la de poner atención solo al producto final:

Yo no sabía que tenía que revisar mi texto; pensé que lo entregaría y listo, así me paso durante toda la formación. Entregábamos el trabajo, se calificaba y ya (12-M).

Tampoco hay conciencia que, al escribir se escribe para otro y que, al componer un texto, se tienen que tomar en cuenta a los posibles lectores, es decir, separar la oralidad de la escritura:

Me decían: “estás escribiendo para ti” y yo decía “¿cómo?, si está clarísimo (11-F)”.

Como en el párrafo anterior, hubo varios comentarios al referirse a la frustración por no lograr un texto comprensible. Impera la frase: “Ya lo tengo en mi cabeza, sólo me falta escribirlo”. Al cursar los estudios de maestría se dan cuenta inconscientemente de que es necesario atender a las características específicas de cada disciplina, por ejemplo, una estudiante menciona:

Escribía poemas y me los chuleaban; entonces, yo decía: “Después voy a escribir una novela”, pero cuando entré a la maestría y dijeron todo el tiempo “vamos a escribir”, pensé: “esto va a ser bien fácil” (risas) (04-F).

El fragmento anterior pone de manifiesto que existe una concepción de que es posible aprender a escribir de una vez y para siempre y que lo aprendido, respecto a la escritura, sirve para cualquier tipo de texto, lo cual causa una gran frustración al no poder hacerlo extensivo en todas las prácticas de escritura. El desconocimiento del proceso de composición hace que se generen una serie de emociones de incapacidad al pensar que solo a ellos les sucede y que no van a cumplir con lo solicitado; esto también se genera cuando se comparan entre compañeros, cosa que les genera angustia y una sensación de empequeñecimiento.

En cuanto a la experiencia con los textos, aquellos que refieren haber escrito de manera constante antes de ingresar a la maestría o, incluso desde pequeños, sienten más seguridad:

Recuerdo mucho que desde muy pequeña y por años, veía a mi madre, una persona que tránsito por Neuróticos Anónimos, escribiendo constantemente su 4to paso, su 4to paso, su 4to paso (susurros) y no pasaba de su 4to paso. Yo también fui algunas veces a aquellas sesiones, pero nunca llegué al cuarto paso (07-F).

En el caso contrario, quien se asume provenir de familias donde el contacto con los escritos es escaso, se percibe como poco competente.

Mi madre no sabía leer, nunca aprendió y a mí me frustraba mucho no poder hacerlo; decía: “Soy maestra de preescolar y no puedo hacerlo”, yo creo por eso me cuesta tanto trabajo (05-F).

El posicionamiento que se tenga ante los textos, genera otras emociones, por ejemplo, como antes se mencionó, quien es maestro de español se sabe conocedor de formas de escribir, sin embargo, causa una gran frustración cuando se enfrentan a otro tipo de textos y no logran un

escrito bien estructurado. Desconocen que los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores.

En este caso se construye un texto de tipo narrativo, poco trabajado en los espacios académicos y, al escribir, se enfrentan a él de dos formas: poniendo por escrito el conocimiento adquirido y, al ser este de tipo autobiográfico, realizar una selección de recuerdos y acontecimientos que dan una doble implicación con el texto y con su vida misma.

Siguiendo esta línea, los sentimientos que mencionan se mezclan con lo relacionado al proceso de escritura y a la selección de recuerdos cargados de emociones que no se relacionan directamente con la escritura, pero que influyen en ella al decidir qué es lo que se quiere compartir y cómo se quiere hacerlo.

Mediante las entrevistas, los estudiantes refieren que hubo momentos en los cuales ya no podían continuar y esto les causaba frustración; se daban cuenta de que ya no tenían nada qué decir; algunos logran identificar que se debió a la falta de información, pues tenían que regresar a los textos leídos y a sus experiencias (por tratarse de un texto trabajo autobiográfico):

Estaba frustrado, horas trabajando y ya no podía seguir, entonces nuevamente leí mis apuntes, incluso los textos y artículos y decía: “Ah, ya sé”. Luego tenía que buscar más información o hacer preguntar a los maestros, a ver dónde podía encontrar algo más; después, mis compañeros me decían: “Eso está en tal libro (2-M).

Conocer el tema implica tener de qué hablar, demostrar lo que se exige en un texto académico y un conocimiento elaborado y comprensible. Sin un buen conoci-

miento y dominio del tema, a pesar de que el interés inicial sea alto, el texto final no llega a ser bueno y el proceso de composición puede ser muy costoso en términos afectivos y muy poco agradable, como menciona Castelló Badia (2007); además, como estudiantes se enfrentan al deber de encontrar un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, lo cual les dificulta aún más la construcción del texto. Acercarse al conocimiento de temas, tales como comprensión lectora o pedagogía por proyectos y después analizar sus recuerdos, con ese nuevo conocimiento es un choque constante entre lo que se sabía y la necesidad de reconstruir lo que realizan día a día en sus espacios como docentes.

Constantemente refieren que les hace falta información para poder seguir y se percibe que, de manera tradicional en los espacios educativos se separan los conocimientos teóricos y lo que acontece en nuestras acciones, como si fueran entes separados. En su experiencia relatan que han hecho textos académicos donde solo acumulan citas y acomodan la información, pero no lo entretajan con lo vivido o con una propuesta de trabajo.

También esta presente el desconocimiento del aparato crítico; conjuntar lo que se sabe con los aportes de otros es una práctica que parece obvia en los espacios de ES, pero no lo es. Saben que tienen que introducir citas o lo que dicen los autores, pero no saben cómo hacerlo y refieren que la mayoría de las veces solo acumulan lo que otros dicen y lo ponen donde creen que suena bien, ya que constantemente tienen miedo a equivocarse.

Pero no todos los factores son externos. La personalidad del escritor (entendida como el conjunto de rasgos y cualidades que configuran la manera de ser de una persona y la diferencian de las demás) influye en su forma de afrontar la tarea de escribir.

La forma en la que se concibe como escritor (a) o las herramientas que considera que posee van a formar un

autoconcepto y la representación de nosotros mismos varía en función de las ocasiones en las que habitualmente nos enfrentamos a ciertas tareas; de nuestra forma de resolverlas y de las valoraciones recibidas, como lo indica Castelló Badia (2007), el autocontrol está fuertemente vinculado a la imagen mental que se haya elaborado sobre capacidades y posibilidades después de participar en diversas situaciones de escritura.

Estas tareas requieren un nuevo posicionamiento enunciativo, que es el de quien se inicia en la escritura de consumidor a productor de conocimiento. Este cambio, que ha sido visto como una reconfiguración identitaria, suele estar acompañado de una fuerte sensación de inseguridad / ansiedad por parte del que escribe.

Los y los estudiantes atribuyen a los aspectos de su personalidad el avance de sus trabajos, también identifican que las emociones que pueden aparecer durante el proceso tienen que ver con esto:

La disciplina y el tiempo también influyen. Yo soy un poquito indisciplinada, bueno no sé si decirlo, soy indisciplinada porque...no es verdad, no soy indisciplinada, pero tengo (¿cómo decirlo?) mi cabeza está muy revuelta, vaya. Hago esto y hago lo otro y para otros esto es indisciplinada, pero para mí es como una forma de llevar mi vida, nunca la puedo llevar con horarios fijos; sí lo he logrado, sí lo hago, pero ya cuando lo logro, es un gran logro para mí. Hay que saber administrar el tiempo positivamente (07-F).

Afirmando que los pensamientos, creencias y juicios sobre sus habilidades son un elemento crítico para explicar su comportamiento y su vida emocional. La forma como hemos enfrentado problemas en la vida se traslada a la composición escrita, pues recordemos que no nacimos escribiendo, sino que lo hemos aprendido y utilizamos las herramientas con las que contamos, trasladándolas a otros ámbitos:

...que tal vez esto, que pude haber hecho de otra forma, tuvo tales resultados, precisamente por haber decidido realizarlo de tal o cual manera, entonces yo lo siento mucho más impactante, mucho más eficaz, si es que se pudiera llamar así. Yo lo estuve comprobando con mi propio documento; cuando esta parte que le comentaba que me fui dando cuenta de algunas situaciones, yo veía y decía: “Seguramente por esta parte de, me refiero de, específicamente a una sobreprotección que hubo en mi casa, yo fui el menor de 6 hermanos y, entonces, esa parte vino a impactar en mí, sobre todo, en la adolescencia (en la secundaria), que es muy natural, ya que es la parte donde se empieza a formar la identidad y yo era muy inseguro. Fui presa, incluso, de algunas situaciones de bullying, entonces vi como esa partecita la vengo a retomar también en mi identidad profesional (06-M).

La personalidad de cada escritor también se va forjando a través de la forma en la que se percibieron en el ámbito familiar o laboral y hablan de identidad al referirse al tipo de personas que consideran que han llegado a ser. Algunos autores (Britton, 1994; Castelló Badia, 2007) refieren que la percepción de lo que somos capaces de hacer puede convertirse en una profecía autocumplida. Si la percepción es de competencia, el trabajo fluye de otra manera, sin embargo, si nos percibimos como incapaces, la tarea de escribir provoca rechazo, disgusto y ansiedad; estas emociones que nos llevan al deterioro son muy frecuentes.

..dice mi mamá que soy muy obsesiva, cuando tengo algún problema o quiero algo, nada más estoy pensando en cómo resolverlo, es decir, cómo le hago para conseguirlo. Algunas veces es tanta mi obsesión, que hasta sueño cómo hacer para obtener lo que yo quiero (04-F).

Así es que el miedo, la ansiedad y el empequeñecimiento del que hablan, se encuentra influido por este aspecto. La sensación de competencia es diferente en función

a las circunstancias o situaciones, es por ello que las emociones que aparecen durante el proceso de escritura son individuales a la vez que sociales; una mayor conciencia respecto a cuáles son esos pensamientos y cómo nos influyen pueden ser de gran utilidad.

Un asunto poco tratado es lo referente a los aspectos y/o problemas personales, aquello que pareciera no tiene nada que ver con el escrito, pero que impacta directamente en el proceso. En los espacios escolares es común que se quiera aislar la vida diaria de la escuela, sin embargo, sabemos que eso no es posible, pues todas las prácticas van dirigidas a ignorarlo.

Recordemos que la escritura es una tecnología, es decir, no nacimos escribiendo, sino que es una actividad que tiene que aprenderse; no obstante, durante el desarrollo de esta investigación, todo el tiempo se vuelve palpable que los problemas, sobresaltos e incluso eventos agradables, ocupan un lugar en nuestros pensamientos o trastocan nuestra existencia.

Estos eventos o episodios están presentes cuando escribimos y limitan o favorecen el proceso, por ejemplo, en el siguiente fragmente se observa la influencia de las relaciones familiares: el poco apoyo de la pareja o “me enoja porque no me ayuda (05-F).

Así que podemos decir que hay emociones relacionadas con los otros, pero al tener que realizar la tarea de escribir, influyen considerablemente el avance. La vida afectiva y nuestras relaciones con el entorno están íntimamente ligadas. Los pensamientos influyen en las emociones, en los sentimientos y, a su vez, en la conducta, así que lo que sucede a nuestro alrededor impacta en el proceso de escritura. Aquí otro ejemplo:

De pronto me quede paralizada, las discusiones con mi hijo eran constantes, no había cabeza para escribir. Decía: “Voy a hacer mi tarea y luego veo qué hago”, pero no pude, me daba una gran tristeza, a lo mejor hasta tendría que salirme de la maestría (11F).

La referencia a otras actividades es constante, pues al parecer, la situación de los estudiantes, al ser maestros frente a grupo en el momento en que cursan sus estudios, los enfrenta a una constante saturación; así pues, mencionan que el estrés y la ansiedad siempre están ahí y tener que decidir si hacen el trabajo escrito o lo que urge más en su trabajo y todo el tiempo se generan emociones encontradas:

Llegó un momento en el que daba prioridad a mi trabajo. Me pedían las planeaciones y mi directora las quería para ya. Me sentaba a escribir y mejor lo dejaba, era preferible que recibir un extrañamiento (04-F).

Los aspectos personales son mencionados de manera reiterativa, pues en el trabajo escrito existe siempre una implicación.

Hasta aquí hemos desarrollado las variables que se identificaron y, aunque pareciera que las emociones obstaculizan o facilitan el proceso, no podemos generalizar, porque estas están presentes de manera intermitente: todo el tiempo están presentes, aunque no nos detengamos a reflexionar sobre ellas. Estamos conscientes de que hay infinidad de sentimientos que los estudiantes experimentan, pero no son palpables a la distancia, sin embargo, sabemos que recordamos lo que es trascendente, de tal forma, que la información recuperada nos muestra un panorama de cómo influyen en el proceso de escritura.

Además de la recuperación de emociones, mediante este trabajo fue posible acercarse a las estrategias que han desarrollado los entrevistados para continuar con la ta-

rea de escribir. La mayoría de lo recuperado no lo perciben ellos como estrategia, pero reconocen que eso les ayuda para salir de algunas de las dificultades a las que se enfrentan. En el siguiente apartado puede leerse más acerca de ellas.

¿Cómo continuar? Estrategias y herramientas

En el mundo de las emociones, comúnmente se habla más de aquello que nos causa incomodidad o frustración, sin embargo, en el desarrollo de la narrativa nos damos cuenta de que hay encerradas estrategias y circunstancias para poder continuar; la mayoría no había caído en cuenta de ello, pero sí las utiliza a su favor. Lo referido apunta a explicar qué es lo que han hecho estos estudiantes escritores para nos sucumbir en el camino de la escritura.

Existen algunas estrategias útiles para gestionar y regular nuestros pensamientos y las emociones que las acompañan; Castelló Badia (2007) menciona que el camino para lograrlo es largo y el esfuerzo por desarrollar estas estrategias debe ser permanente y sostenido. Respecto a preocupaciones personales, se mencionaron:

Cuando tengo una situación que me impide sentarme a escribir, platico con alguien con quien me desahogo y dejo, a lo mejor, el enojo, la tristeza o la preocupación que tengo y al momento de platico con alguien (algún familiar o algún amigo), ya esa hora, media hora o 10 minutos, me relaja y, posteriormente, me concentro para escribir, pues finalmente se me olvida el problema, ya que el trabajo es una especie de terapia (01-F).

También hicieron énfasis en tener un espacio adecuado:

Soy de las personas que deben estar tranquilas y relajadas en la casa, en un espacio que tengo para escribir y voy retomando todas las hojas y los escritos o los apuntes (01-F).

Dios, tenía que despejarme, y para escribir la autobiografía necesitaba un espacio, entonces fui a casa de mis papas, como no están en la mañana, les pedí ese espacio y me dijeron “Sí, adelante (2-M).

Lo más importante es tener un espacio. Yo, en la mesa de mi cocina tengo un espacio de trabajo, porque, si me voy a mi recámara, me duermo (07-F).

Incluso mencionaron la importancia de que te guste el tema:

Si es de mi trabajo y sé que lo tengo que entregar, lo entrego; si me gusta, lo hago mejor y más rápido, y si no, solo lo entrego (01-F).

Yo creo que lo primerito es estar sola para salirte un poco de ti misma y empezar a ver y decir “¿cómo empezaré?”. Me fue complicado porque yo no estaba acostumbrada a escribir, pues había abandonado las lecturas, entonces te enfrascas solo en tu área laboral, pero si le tienes amor y gusto a lo que estas estudiando, piensas en eso (05-F).

Salir de la tarea que se está realizando y volver a ella más tarde:

Me gusta mucho el anime y las caricaturas, así que me distraigo cuando me siento frustrado y no puedo continuar. Me distraigo y luego pongo música; me río y luego regreso a trabajar, ya tranquilo (02-M).

Aunque refieren que salen de la tarea y realizan otras actividades, pareciera que el proceso de escritura continúa. No ponen en papel las ideas, pero siguen pen-

sando en lo que les hace falta para continuar, pues al estar haciendo otras cosas, surgen nuevas ideas:

Saliendo totalmente del texto, por ejemplo, cuando hago estos textos de aquí de la maestría, me pongo a escribir y ya me harté, entonces cierro, pues la mayoría de las veces escribo en la LAP, ya sea que cierre y me duerma o que me ponga a ver una película o tal vez empiece a ...o me salga, es decir, salirme de esta parte del texto y después, solito se va, bueno uno se da cuenta cuando es momento de regresar. Ya cuando empieza uno vuelve a pensar, por ejemplo, me harté y me voy a dar la vuelta por una plaza; me encuentro con una librería Gandhi, veo algo en ella y cuando busco los libros de los niños, siento que es momento de regresar, o sea que me doy cuenta con ciertos detalles de que es momento de regresar al texto (03-M).

Esta estrategia a veces es a sugerencia de un experto, en este caso, el trabajo del asesor es importante, pues es él quien aconseja o comparte alguna actividad que le ha sido útil:

Algo que me aconsejó mi profesora, que ahora es mi asesora, fue que descansara: “Sal de eso y vuelve a intentarlo”, entonces, cuando hice esa actividad de descansar y olvidarme un poquito y luego regresé a retomar mi trabajo, fue cuando me di cuenta y me dije: “¿Cómo pude escribir eso?” Así pude modificarlo y vi que había muchas muletillas que utilizaba, palabras repetidas que yo no quería decir y eso no era lo que yo pensaba. Cuando se lo leí a otra persona y le pregunté qué era lo que entendía, eso me bajó la ansiedad y me dio confianza para continuar (05-F).

Al estar conscientes de que otra mirada es necesaria para mejorar, los textos sugieren que haya más revisiones:

Si aquí hubiera un espacio para escribir, creo que ayudaría mucho, porque, además de escribir en casa, también lo haríamos aquí,

¿y qué más?: más maestros, pero no en el aspecto de más clases. Me imagino que es muy difícil revisar un trabajo a detalle, mucho más 15 trabajos, ya que de por sí son pocos maestros y algunos que ya se van; es muy difícil, por lo tanto, revisar esta parte, por eso, a lo mejor promueven revisarnos entre nosotros, pero no es lo mismo; yo digo que estaría bien si hubiera tal vez una plantilla más amplia de docentes que hicieran este tipo de revisiones o que los grupos fueran más reducidos (03-M).

Hacer el texto público por medio de la revisión de un experto e, incluso entre pares, es lo que más le ha funcionado:

Una de las piezas clave en el proceso de pulir los textos, fue la relativa a los espacios que abrieron los maestros de los seminarios para compartir con las compañeras nuestros escritos, ya que esto me permitió atreverme a escribir la parte autobiográfica y a reconocer que, al igual que yo, hay otras personas que han vivido situaciones difíciles y que, sin embargo, siguen en pie. También creo que estos espacios sirvieron para aprender sobre el aparato crítico y las formas de interacción que podemos lograr en los escritos, así como a encontrar mi propio estilo, es decir, ser consciente de la manera en la que deseaba presentar mi trabajo (09-F).

La forma en la que estamos acostumbrados a escribir y en la que tenemos experiencia, también influye en la práctica; algunos entrevistados dicen que prefieren escribir a mano y luego pasarlo a la computadora. Ellos comparten que esta es la manera como lo hacían en sus años escolares, cuando el uso de la computadora era menos común. Ejemplo de ello:

El primer borrador lo escribí en un cuaderno a mano, juntando todas mis notas. Al principio me sentía confiada y en paz; lo leía y decía: “Voy a volver a hacerlo” y luego lo pasé a la computadora; ahí

todavía me sentía confiada y tranquila, pero después me di cuenta de que sólo eran notas (05-F).

Cabe destacar que en ningún caso es explícito el uso de estrategias, pues las usan casi de manera intuitiva, de acuerdo con lo que les ha funcionado en otras ocasiones o a sugerencia de su tutor.

Se dan cuenta de que algunas cosas que realizaban en niveles educativos anteriores ya no son funcionales y que se tienen que hacer de nuevas estrategias para lograr un texto coherente que cumpla con las características de lo que se demanda en un posgrado. Es importante observar que las estrategias que se recuperan están centradas en el espacio, en el conocimiento del tema, en los tiempos, en salirse de la tarea y en la forma de realizar los escritos, pero no se identifica nada relacionado con la introducción de nuevo conocimiento, más bien es lo que se vive en su día a día al construir el texto.

CONTINUAR EN EL CAMINO DE LAS EMOCIONES

Partimos de la idea de que era necesario conocer cómo se llevaba a cabo el proceso de composición escrita con el fin de entender qué era lo que generaba cierto tipo de emociones y sentimientos; también fue necesario entender la naturaleza de las emociones y para ello se eligió, de entre la teoría revisada, la más adecuada para realizar el análisis que, en este caso, fueron las propuestas de Damasio (1989;1996), López Pena y Marina (2007) y de Myriam Muñoz (2013), quien recupera los aportes de distintos investigadores y realiza, a partir de ello, una clasificación propia.

Al realizar este trabajo, nos dimos cuenta de que recuperar la vida emocional no es tarea fácil, pues, como bien menciona Castelló Badia (2007), no se tiene la atención puesta en lo que se siente, sino en lo que se está escribiendo y es hasta que se tienen otras sensaciones fuertes, mismas que requieren de más atención, cuando las miramos. Aunque en la actualidad hay variada literatura que explica cómo se lleva a cabo el proceso de composición y múltiples sugerencias para mejorarlo, a diferencia de las emociones que, aunque es un tema de moda, no existe una teoría terminada ni concluyente, pareciera que dichas emociones han sido vistas como algo negativo que hay que controlar o, de ser posible, eliminarse.

En el caso de la relación composición escrita- emociones, hay una escasa investigación, por lo menos de forma directa, ya que los estudios las abordan de forma colateral, pero no son el centro de su interés, con lo cual nos damos cuenta de que están presentes, sin embargo, confirmamos que estas son parte fundamental del ser humano y que están presentes en absolutamente todas las actividades que realizamos, pues éstas permiten que nos demos cuenta de

cómo estamos en el mundo y qué es lo que necesitamos para estar mejor y más satisfechos, ya que como seres humanos, no podríamos sobrevivir sin ellas. Entre las propuestas revisadas encontramos que hay emociones que permiten el desarrollo de la persona: avanzar o cubrir la necesidad que se está percibiendo. En el caso contrario, hay otras que nos llevan al deterioro y que pueden ser un freno para seguir y concluir la tarea. El ser humano tiene una tendencia a estar a gusto y estar mejor y ese darse cuenta de que algo sucede nos lleva a un conflicto.

Las emociones y sentimientos que refieren los estudiantes tienen un trasfondo que es necesario ver con elementos sustanciales que demanda el propio proceso, tales como las demandas institucionales, la formación previa, la experiencia que hayan tenido con otros textos, los conocimientos teórico-conceptuales sobre los procesos de escritura; el conocimiento del tema, la relación con el comité-síndico, la personalidad del escritor y aspectos personales.

Castelló Badia (2007) y su equipo de investigadores afirman que, quien se inicia en las actividades de investigación y comunicación científica, ha contado con muy pocas oportunidades para empezar a construir una adecuada representación de estas situaciones y, para aprender a gestionar las emociones que conllevan las prácticas culturales, son emocional y cognitivamente muy exigentes, motivo por el cual resulta costoso dominarlas. Cuanto más competentes se sienten, más les gusta escribir; con esto se produce una suerte de círculo vicioso que tiene su contrapartida negativa cuando la percepción es de incapacidad y, finalmente, de una suerte de profecía autocumplida, también debido al hecho de que los estudiantes han desarrollado distintas estrategias para poder continuar con la tarea.

Es cierto que los sentimientos se sienten, pero es importante poder explicarnos a nosotros mismos nuestras propias reacciones y nuestra vida emocional. Siempre esta-

mos sintiendo, pero no siempre nos damos cuenta de que lo hacemos. Nuestro lenguaje para nombrar sentimientos es, muchas veces confuso y equívoco, así que hablar de emociones es un asunto complejo; en primera instancia, porque no hemos desarrollado la habilidad para identificarlas, mucho menos para nombrarlas. El diccionario de sentimientos que desarrollan López Pena y Marina (2007), habla de una gran cantidad de sentimientos que ocurren, dependiendo de la cultura en la que nos encontremos y de lo refinado que sea el lenguaje pero, como se pudo ver en este trabajo, escasamente nombramos alrededor de 35, quizá porque no hay una manera adecuada de expresar emociones, a pesar de que existen muchas maneras, en realidad, tantas como personas, aunque quizá no hemos sido educados para darnos cuenta de ello.

Sentir nuestros estados emocionales es lo mismo que ser concientes de lo que sentimos y, aunque pareciera que existen definiciones que tratan de explicarlas, no todas las personas las conceptualizan del mismo modo, lo cual nos ofrece flexibilidad de respuesta basada en la historia personal de nuestras interacciones con el ambiente. Lo que sentimos esta muy relacionado con nuestra propia historia y hay diferentes posibilidades. Aunque en los estudios revisados se encuentra que las emociones tienen características muy específicas, también reconocen que en cada sociedad se viven de manera distinta y, sobre todo, se generan por diferentes motivos.

La forma de nombrarlas se torna distinta, así como sus matices y la manera en que son evaluadas. Hay familias donde es más aceptado sentir tristeza y en otras, enojo, de tal suerte, que las formas de sentir se construyen, tanto a nivel social como individual. Cada persona reacciona o siente de forma individual y única por diversos motivos. Evaluamos nuestra conducta a partir de un arco de referencia; las expectativas están presentes y en cada espacio

son distintas. En la historia hay una situación que ha sido buena o agradable, producira emociones o sentimientos agradables.

Hoy día, en los espacios educativos, las emociones han tomado relevancia. En nuestro país, a partir de la Reforma del 2017, los planes y programas de estudio en Educación Básica incluyen la educación socioemocional, que pretende cubrir aspectos relacionados con las emociones y su manejo, sin embargo, en la práctica existe una laguna respecto a cómo se debe hacer pues, aunque hay una nueva propuesta de trabajarlo de manera transversal, pero nadie sabe cómo llevarlo a cabo.

En el caso de los estudios superiores, es escasa la atención que se presta a este tema, pues pareciera que no es necesario invertir tiempo en estos aspectos, ya que los estudiantes adultos deben saber cómo transitar por su vida emocional. Mediante esta investigación, nos damos cuenta de que los estudiantes no están acostumbrados a hablar de emociones y difícilmente ponen en palabras lo que sienten, situación que nos permite afirmar que no han tenido una formación al respecto. Aunque están presentes durante todo su trayecto formativo, pareciera ser que se quieren desaparecer, que no son importantes o que solo los contenidos y conocimientos son dignos de ser aprendidos.

Pese a que es reconocido que toda actividad humana tiene un componente emocional y que el proceso de composición escrita no es la excepción, este tema está poco trabajado en la actualidad, ya que la dificultad de recuperar la información hace que sea poco explorado. Las emociones influyen en el proceso de composición escrita, los estudios, aunque son escasos, ponen al descubierto que producir un texto detona gran cantidad de emociones. Por medio del trabajo realizado, pudimos ver que los estudiantes nombran 35 emociones y reflexionan sobre ellas, tratando de descifrar sus posibles causas. Una de las cuestiones puestas

sobre la mesa, es la de que existe mucha dificultad para percibirse a sí mismo como escritor académico y también para hacer público el propio pensamiento; así pues, vale la pena mencionar, como lo indica Britton (1994), que existe una gran angustia de publicación que aparece antes de sentarse a escribir: un temor de no estar a la altura. El poco reconocimiento de la vida emocional y el escaso abordaje en los espacios institucionales lleva a los estudiantes a un sentimiento de culpabilidad pues, al no hablar de estos aspectos, asumen la responsabilidad como un fracaso individual y no se permiten reconocer que todos estamos agitados por distintas emociones que a nos llevan al desarrollo y a otros, en cambio, al deterioro, de tal forma, que actúan como paralizantes para continuar.

Las propuestas teóricas respecto a las estrategias son escasas; se narran algunas de ellas, pero no son vistas como tales, solo se identifica la manera en que ellos expliquen situaciones que los hacen sentirse más a gusto y proseguir con las tareas de escritura. En la discusión nos dimos cuenta de que el trabajo con emociones es un camino poco transitado; se requieren formas de recuperación más acertadas, así como un trabajo cada vez más específico y por un lapso acotado. La negación u obviedad sobre el tema hace que se vea como tema de investigación poco serio y las metodologías pareciera que no son reconocidas. Así como se han estudiado diversos factores que intervienen en la composición de textos, es necesario desarrollar propuestas donde se atiendan aspectos emocionales. Hay mucho camino por recorrer.

Recuperar emociones. Debemos estar conscientes de que hay varias formas de aproximación y, una de ellas es el lenguaje, así que este trabajo dependió estrictamente de lo referido y de sus limitantes. Los estudiantes no están acostumbrados a hablar de lo que sienten y eso empobrece la recuperación de dichas emociones, El proceso de escribir

es un trabajo recepcional que se lleva a cabo durante un largo tiempo, así es que lo encontrado en este momento de formación de los entrevistados, seguramente cambiará al avanzar en sus escritos y al adquirir más experiencia. No hay emociones aisladas ni permanentes; se van entrecruzando y cambiando, conforme se avanza durante la tarea de escritura.

Como hemos referido a lo largo de estas páginas, existen pocos trabajos que se enfoquen en aspectos emocionales en el proceso de composición de textos académicos, lo que nos limita para acercarnos a investigaciones que den referencia sobre el tema. Bazerman (2013) propone que se realicen estudios longitudinales que abarquen un periodo largo, pues somos producto de experiencias y conocimientos adquiridos, aunque reconocemos que esto requeriría un equipo de investigación sólido y permanente.

Entre los pendientes, encontramos: realizar investigaciones a más profundidad y en momentos específicos del curso de la maestría y la realización de una propuesta para apoyar a los estudiantes en su proceso de escritura que atienda la parte emocional. Considero que algunos aspectos que se podrían abordar serían sobre conocimiento del proceso de escritura, enfatizando que es un proceso complejo y todo lo que un escritor podría saber para no sentir que solo es cuestión de inspiración.

Poner atención en el contexto de producción a lo que se solicita en el contexto de escritura del que se forma parte, conocer el aparato crítico, sus funcionalidades, la forma de trabajarlo y, sobre todo, la necesidad de ir hilando lo que otros han estudiado acerca del tema y su relación con nuestros propios pensamientos, hacer palpable que el conocimiento es compartido y valioso, por lo tanto, tiene que ser reconocido.

Otro aspecto muy importante es el reconocer-te como escritor (de productor), pues lo que se dice, aun

como estudiante, es valioso. Escribir para otro es estar pensando en que el texto se vuelva autónomo, es decir, que no estaré presente para explicar qué es lo que quería decir. En los espacios académicos, los estudiantes se consideran nóveles, aprendices y, generalmente, los profesores son los que ya tienen experiencia con los conocimientos y los tipos de textos a producir, así que resulta necesario ir acompañado, sentir o hacer sentir la confianza de que ahí está el otro para guiar y no solo para evaluar y hacer explícito que como cualquier actividad, la escritura es un trabajo arduo que se puede aprender y, para ello, el acompañamiento de alguien que se considere más experimentado, es necesario. También el trabajo con los mismos compañeros permite el repensar las ideas.

Se considera que lo anterior permitiría una vida emocional mucho más sana, en cuanto a la escritura se refiere; hacer sentir al estudiante que se puede llegar a ser un escritor competente y que puede ser parte de la comunidad a la que aspira pertenecer, cambiaría su autopercepción.

Debemos estar conscientes de que no con esto, las emociones desaparecen, pues son un componente humano, pero sí se aprendería a vivir con ellas, a gestionarlas, a experimentar la escritura como una actividad que nos es posible realizar.

REFERENCIAS

- ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México: FCE.
- ANTONI, M. y J. Zentner. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. España: Herder.
- ARGANI, A. (2014). *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso*. [Tesis de Magister]. Universidad de Buenos Aires en Educación.
- BAJTÍN, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. (Pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- BAÑALES Faz, G; Vega López N; Reyna Valladares, A y Rodríguez Zamarripa B. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En Carrasco Altamirano, A y López-Bonilla, G. (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura.
- BARTÓN, D. y Hamiltón, B. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño- Murcia, M. y Ames, P. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de Ciencias Sociales.
- BAZERMAN, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. En *Infancia y aprendizaje*. (Pp. 421-441). No.36 (4).

- BEREITER, K y Sacardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. en *Infancia y aprendizaje*. 58. 43-64.
- BERICAT Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en sociología. *Papers* (pp 145-176).(62).España: Universidad de Málaga.
- BOLIVAR, A. y Domingo Segovia, J.. (sep 2006). La investigación biográfica narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative social Research*. Vol 7. No. 4. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index>
- BOLÍVAR, A. y Domingo Segovia. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. España: Octaedro.
- BOURDIEU, P; Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI. (primera edición Argentina).
- BRUNER, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza
- CAMPS Mundó, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En *Lectura y vida*. (24).
- CAMPS Mundó, A. y Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria*.(11). (Pp.17-36).
- CAMP, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Reinbook.
- CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educare*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Pp. 321-327.
- CARRASCO Altamirano, A. y López-Bonilla, G. (coords). (2013). *Lenguaje y Educación*. México: SM.
- CASADO Lumbreras, C.y Colomo Palacios, R. (sep. 2006). Un breve recorrido por la concepción de emociones

- en la Filosofía occidental. En *Aparte Rei, Revista Filosófica*. No 47. Madrid: Universidad Complutense.
- CASASSUS, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Chile: Espacio Índigo.
- CASSANY, D. (1993). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.
- CASSANY, D. (1998/2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós.
- CASSANY, D. y Hernández, D. (2012, enero-junio). ¿Internet: 1; Escuela: 0? En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, No. 14. http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html
- CASO-FUERTES, A y García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (pp.477-492). 38(3).
- CASTELLÓ Badia, M. (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASTELLÓ Badia M; Bañales Faz, G y Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. (Pp. 1253-1282). V. 8, No. 22, Almería.
- CAVALLO, y Chartier, R. (coord). (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Editorial Taurusminus.
- CHONA Portillo, J. (2016). *Voces de la experiencia: una aproximación narrativa al Saber – Ser de maestros en espacios de autoformación*. [Tesis Doctoral]. México: UNAM.
- CICERON, M. (1995). (traducción de Amparo Gaus). *El orador*. Madrid: Alianza.
- CORREA Nava, L. (2014). *Entre la concepción y la enseñanza. La lectura y la composición escrita en la universidad*. [Tesis de maestría]. México: UNAM.

- CORREA Nava, L. (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado*. [Tesis de doctorado]. México: UNAM.
- DAMASIO, A. (1989). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción de la fábrica de la consciencia*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- DAMASIO, A. (1994). *El error de Descartes*. La razón de las emociones. Editorial Andrés Bello.
- DEY López, M. (2010). *La casa de las tablillas*. [Tesis de maestría]. Universidad Simón Bolívar.
- DÍAZ Rodríguez, Á. (2014). *Retórica la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Didactex (grupo). (2003). Modelo sociocognitivo, pragma-lingüístico y didáctico para la producción de textos. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 15. Pp 77-104. Madrid: Universidad Complutense.
- DUCOING, P. y Landesman, M. (comps. y eds.) (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-Universidad Nacional Autónoma de México.
- ESCORIZA Nieto, J. y Boj Barberan, C. (1997). *Psicopedagogía de la escritura*. España: Librería universitaria.
- FERREIRO, E. y Gómez Palacios, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- FINOCCHIO, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- FLOWER, L. (September 1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. (Pp. 19-37). *College English* 41.
- FLOWER, L. y Hayes J. (1980). Teoría de la redacción en el proceso cognitivo. En *Revista electrónica Textos en Contexto*. https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- FOUCAULT, M. (1984). *Historia de la sexualidad II*. México: Siglo XXI.

- GARCÍA Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós
- GARCÍA Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación. En *Revista Educación*. (Pp. 1-24). Vol. 36, No. 1. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- GINEVRA, G. (febrero-abril 2011). Factores que influyen positiva o negativamente en el desarrollo de la alfabetización académica en l2 en la educación superior. En *Razón y Palabra*. No. 75. Quito, Ecuador: Universidad de los Hemisferios.
- GOODSON, I. (ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.
- GUTIÉRREZ, S; Arbesu M. y Piña, J. (2014). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En Mireles Vargas, O. (coord). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la Educación Superior*. México: IISUE-UNAM.
- GUTIÉRREZ Vidrio, S. (2016). El papel de las emociones en la conformación y consolidación de las redes y los movimientos sociales. En Ariza, M. (coord). *Emociones, afectos y sociología: diálogos entre la investigación social y la interdisciplina*. (Pp.399-440). México: UNAM.
- HABERMAS, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- HAYES, L (1992). Verbal relations and the evolution of behavior analysis. En *American Psychologist*. No. 47.
- HERNÁNDEZ Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. En *Perfiles Educativos*. (Pp. 85-117). Vol. XXVII, No. 107. México: UNAM: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- HERNÁNDEZ Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. En *Perfiles educativos*. (Pp. 42-62). Vol. XXXIV. México: UNAM.

- HERNÁNDEZ Rojas, G. (2016). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autoregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones*. [Tesis de doctorado]. México: UNAM.
- HERNÁNDEZ, Rojas G. y Rodríguez Varela, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. En RMIE. (Pp. 1093-1119). Vol. 23, No. 79. México: COMIE.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R; Fernández Colado, C; y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. (5ta edic.). México: Mc Graw Hi.
- HUCHIN Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (sep-dic 2013). La investigación biográfico narrativa. Una alternativa para el estudio de los docentes. En *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. (Pp.1-27). Vol. 13, No. 3. Costa Rica: INIE.
- IBARROLA Nicolín, M. Guerra, L. Moreno Bayardo, M. et al. (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. *Red de posgrados en educación REDMIE*. (Informe).
- JIMÉNEZ Robles, A. y Correa Nava, L. (2021). La escritura autobiográfica: una posibilidad de escritura creativa y epistémica en trabajos de titulación. En Sánchez Velázquez, M. (comp). *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. (Pp. 99-128). México: UPN.
- JIMÉNEZ Robles, A. (coord). (2019). *Aulas para la imaginación: La formación desde la Animación Sociocultural de la Lengua*. México: UPN.
- KALMAN, J. (enero-abril 2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (Pp. 37-66). Vol. 81. No.7.
- KNOBEL, M. y Lankshear, C. (2003). *Maneras de ver. El análisis de datos en investigación cualitativa*. México: IMCED.

- LAZARUS, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée Brouwer
- LEA, M. y Street, B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*. (Pp. 368-377). 45(4). <http://www.jstor.org/stable/40071622>
- LERNER, D. y Muñoz, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- LINUESA, C. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque sociolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ Pena, M. y Marina, J. (2007). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- MADRIZ, G. (2000). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido." En *A parte Rie. Revista de filosofía*. Venezuela: Universidad Simón Rodríguez y Universidad Central de Venezuela.
- MATURANA, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política". En *Psicolibro*. Libro electrónico. Chile: Ed. Dolmen.
- MELAMED, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. En *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. (Pp 13-38). No. 49. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- MORENO Rodríguez, D. (2012). Dos estrategias para el estudio de la conducta humana: EL análisis de protocolos y la torre de Londres. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*. (Pp. 1236-1258). Vol. 15. No. 4.
- MORENO Ballardo, M. (2003). *El posgrado para profesores de Educación Básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: Cuadernos de Discusión SEP.
- MORENO M. P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2001. Análisis de la fundación de la UPN*. México: UPN.

- MUÑOZ, M. (2013). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: Ideazapato Araucaria.
- NUÑEZ Pereira, C. y Valcárcel, R. (2016). *Emocionario*. Buenos Aires: V y R editoras.
- NUÑEZ, Ang, E. (1995). *Didáctica de la lectura eficiente*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- PÁEZ, D. y Adrián, J. A. (1993). *Arte, lenguaje y emoción*. Madrid: Fundamentos. Colección ciencia.
- PARODI, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Argentina: Editorial Eudeba.
- PÉREZ, S. G.. (2007). El placebo en la práctica y en la investigación clínica. (Pp. 249-252). En *Anales de Medicina Interna*. Vol 24. No. 5.
- PÉREZ Nieto, M. y Redondo Delgado M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol IX. No. 22.
- POULAIN, M. (2011). Una mirada sociológica de la lectura. En *Perfiles Educativos*. (Pp. 195-204). Vol. XXXIII. No. 132. México: UNAM.
- RIBOT, TH. (1900). *La psicología de los sentimientos*. Madrid: Librería de Fernando Fé y Victoriano Suarez.
- RODRÍGUEZ, Valiz. (2015). *El sujeto emocional*. Madrid: Ediciones Thémata.
- RODRÍGUEZ Salazar, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers* 87. (Pp145-159). México: Universidad de Guadalajara.

- ROSSENBERG, M. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Educación socioemocional y tutorías*. México: SEP.
- SCRIBNER, S. y Cole, M. (1979). Desempaquetando la escolaridad. En Zavala, M; Niño Murcia y Ames, V. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (Pp. 57-80). Perú: Red para el desarrollo de Ciencias Sociales.
- SHARPLES, M. (1996). A account of writing of creative desing. *The science of writing*. New York: Routledge.
- SOMMERS, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*. (Pp.148-156). Vol. 33. No.2,
- STREET, B. (1993). Los nuevos estudios de literacidad. En (2004) Zavala, M; Niño Murcia y Ames, V. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (Pp. 81-108). Perú: Red para el desarrollo de Ciencias Sociales.
- SUÁREZ, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. En *Entre maestr@s*. (pp. 73-87). Vol. 6. No. 16. México: UPN.
- TAYLOR, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. España: Paidós
- TORRES, I. (dic 2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. Otras voces. En *Revista de Estudios Sociales*. (Pp. 97-105). No. 19. Colombia: Asociación de Revistas Culturales Colombianas y a la Federación Iberoamericana de revistas.
- UNESCO. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. Documento de programa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734>

- UTRIA Machado, L. y Andrade Gonzalez, L. (2024). ¿Cómo planean y se autoperciben en la escritura los estudiantes universitarios? En *Areté*, (pp. 25-3.2). Vol. 4. No.1.
- VÁZQUEZ, A. (2012). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Argentina: Universidad de Río Cuarto.
- WOLF, M. (2007). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. España: Editorial B.

Las emociones en la escritura académica
Se publicó en el portal institucional
www.upnech.edu.mx en marzo de 2026



Este libro está dirigido a maestros universitarios y, por consiguiente, a sus estudiantes.

Debemos estar conscientes de que en las prácticas pedagógicas cotidianas subyacen varias concepciones, a decir de significados específicos vinculados a los fenómenos que luego median nuestras respuestas a las situaciones que implican.

Explorar las emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de maestría desde la mirada de sus actores, es el eje rector de este texto.

ISBN: 978-607-69352-2-4

