

¿Qué sentimientos y emociones epistémicos predominan en los estudiantes de educación al producir textos académicos?

What Epistemic Feelings and Emotions Predominate in Education Students when Producing Academic Texts?

Ana Barrera Jimenez*

ana.barrera@unae.edu.ec

Ana Pimentel Garriga*

ana.pimentel@uane.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Tomas Fontaines-Ruiz

tomas.fontaines@utmch.ec

Universidad Técnica de Machala

Resumen

El presente artículo da fe de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación *Creencias y emociones epistémicas que experimentan los estudiantes de las carreras de educación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) al producir textos académicos*. Este estudio se llevó a cabo con 320 estudiantes de educación de las carreras vigentes en la UNAE, quienes fueron seleccionados al azar, entre los períodos de septiembre de 2020 y octubre de 2021. Procedimentalmente, se desarrollaron tres fases: (1) identificación de evocaciones para la construcción de redes semánticas, (2) contacto emocional y (3) valoración psicodidáctica. El estudio realizado permitió: develar las creencias epistémicas que están asociadas a la producción de significados en los géneros del discurso académico que usan los estudiantes de educación, analizar las emociones epistémicas relacionadas a su producción de significados y evidenciar las variaciones observadas en las creencias y emociones epistémicas predominantes.

Palabras clave: creencias y emociones epistémicas, escritura académica

Abstract

This article attests the results obtained in the research project *Epistemic Beliefs and Emotions Experienced by Education Students at Universidad Nacional de Educación (UNAE) when Producing Academic Texts*. This research was carried out with 320 education students from current careers at UNAE, who were randomly selected, between the periods September 2020 and October 2021. Procedurally, three phases were developed: (1) evocations identification for the construction of semantic networks, (2) emotional contact, and (3) psychoeducational assessment. The study carried out revealed the epistemic beliefs associated with the production of meanings in the genres of academic discourse that education students use, analyze the epistemic emotions associated with

their production of meanings, and reveal the variations observed in the predominant epistemic beliefs and emotions.

Keywords: epistemic beliefs and emotions, academic writing

Introducción

La didáctica de la escritura y los resultados a los que se asiste, desde la práctica áulica actual, exigen trascender la mirada lingüística y/o discursiva, y comprender que el sistema de emociones e ideas de los estudiantes, al momento de planear el discurso, permite conocer su singularidad durante el acto de pensar y comunicar significados textuales, en tanto, se contextualiza el acto de transponer el contenido e, incluso, estrategias.

Desde esta perspectiva, se considera esencial “dar un giro” a la investigación áulica, con particular énfasis en cómo se representa al estudiante la escritura académica, qué sentimientos le evocan y cómo ello incide en su proceso escritural. La reinterpretación del proceso de significación textual, asociado a lo psicoafectivo, abre una brecha investigativa que no solo cuestiona la realidad de quien produce el texto, sino el contexto académico en el que se sustenta.

Con base en lo anterior, surgió la motivación de desarrollar una investigación, en el contexto específico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y del proyecto *Creencias y emociones epistémicas que experimentan los estudiantes de las carreras de educación al producir textos académicos*, cuyos resultados preliminares se socializan en este trabajo. En este contexto, se pretende, como objetivo vinculado con la intención y finalidad comunicativa de los autores, dar fe acerca de las creencias y emociones epistémicas que predominan en los estudiantes de educación durante la producción de textos académicos y cómo estas influyen en sus resultados de escritura.

Reflexiones teóricas

La enseñanza de la producción de significados, en la construcción del discurso académico, a lo largo de la historia y hasta la actualidad, se ha concentrado en el producto y ha dejado de lado el proceso que lo origina y diferencia. No suele pensarse que el proceso detrás del género tiene todo un sistema de naturaleza ideológica, cognitiva, emotiva, operativa e inclusive pragmática. El acento fundamental se ha puesto en la dimensión procedimental —cuando esto es solo la punta del iceberg— y los currículos invisibilizan que los textos son la materialización de prácticas sociales (Fairclough, 2013) en las que se participa desde la singularidad que se le imprime al ejercicio del rol como productor. Este problema se soporta en los supuestos que se exponen a continuación.

En principio, se cree que la producción de significados en la construcción de textos académicos está mediada por creencias y emociones epistémicas que actúan como inhibidores o potenciadores del desarrollo de esta competencia discursiva en los estudiantes de educación. Desde esta perspectiva, se es del criterio que los estudiantes experimentan compromisos con los textos (List y Alexander, 2017) que definen el modo en que integran las múltiples representaciones textuales y que permiten construir una visión global del texto en construcción. Al respecto, se pone en evidencia que las emociones y sentimientos tienen un carácter transversal en la construcción de las competencias comunicativas, a tal punto, que inciden en el pensamiento moral (Bendixen *et al.*, 1998; Schraw *et al.*, 2002; Welch y Ray, 2012), en la sostenibilidad del equilibrio psicoafectivo ante el reto de construir significados (Nussbaum *et al.*, 2008), en la percepción de dificultad que se le imprime al texto y el modo de asumirla (Bråten *et al.*, 2011)

y, entre otros factores, en el modelo de construcción de tareas que se producen, de acuerdo con la posición que adopta el productor de significados, frente al objeto de estudio (Stadtler, 2017) sobre el que se construyen nuevos significados textuales.

El segundo supuesto, responde a que la singularidad experiencial de la producción de textos académicos varía de acuerdo con la carga psicoafectiva con que se juzgue. En opinión de los autores, la comprensión de acciones a realizar, la decodificación de temas controvertidos y la generación de contenidos y significados en los textos académicos están influenciadas por el sistema de creencias que se imponga en el contexto de la construcción discursiva (Strømsø, 2017) y la disposición emocional del individuo.

Desde esta perspectiva, se asume el criterio de que el sentimiento epistémico se identifica como un proceso emocional vinculado con las habilidades y capacidades cognitivas del sujeto, para determinar el nivel de relevancia de los objetos de atención, desencadenar la motivación por conocer y activar el interés y sus cambios de perspectiva (Arango Muñoz y Kourken, 2014; Arango Muñoz, 2014; De Sousa, 2009). De cara a la escritura académica, este aspecto resulta esencial toda vez que el estudiante se implique afectivamente con su producción de significados, sobre todo, si entiende el proceso como una respuesta a sus necesidades comunicativas e intereses académicos o profesionales.

Algunos sentimientos epistémicos son experiencias no conceptuales. Esto significa que el sujeto no necesita poseer conceptos mentales ni poder aplicarlos, para tener este tipo de experiencia (Roberts, 2009; Tye, 2000, 2005). Por ejemplo, sentirse seguro de algo no consiste en tener pensamientos de segundo orden sobre uno mismo o autoatribuirse el concepto de certeza. Un sujeto no necesita poseer los conceptos de certeza o incertidumbre para experimentar sentimientos epistémicos, como sentirse seguro o incierto acerca de algo (Proust, 2007, 2009a, 2009b).

En correspondencia con lo anterior, se destaca la confianza epistémica, pero en relación o con las emociones desencadenadas por acciones determinadas que consideramos pueden enlazarse o desencadenar intereses o desconfianzas. Y es que la confianza en uno mismo que se necesita para actuar a veces requiere confianza en creencias que, a su vez, dependen de que confiemos en emociones. Si la confianza epistémica en uno mismo incluye la confianza en las creencias en las que se funda la acción, entonces la confianza epistémica en uno mismo requiere confiar en las emociones de uno mismo (Zagzebski, 2009, p. 7).

A tono con lo expresado, se es del criterio que el carácter penetrable de los sentimientos epistémicos sugiere que están determinados, de alguna manera, por las capacidades conceptuales del sujeto y por su contexto, es decir, el conjunto de conceptos que posee y es capaz de aplicar, además de las propiedades de la tarea cognitiva que enfrenta y de sus propios intereses. En consonancia con ello, la producción del texto despertará sentimientos y emociones en quien lo construye, lo que otorga un matiz particular al proceso de producción de significados que cobra vida en el texto. Las emociones, en este caso, “se interpretan como parte de una red de facultades que incluye la evaluación cognoscitiva del estímulo emocional, así como el sentimiento inmediato generado por rutas neuronales alternas” (Zagzebski, 2009). En la particularidad de la investigación que se realiza, se asume la clasificación de las emociones en primarias (preorganizadas y con un alto componente social), secundarias (derivadas de las primarias, pero con un altísimo grado individual), positivas (implican sentimientos agradables: felicidad, alegría), negativas (implican sentimientos desagradables: ira, miedo, confusión) y neutras (producen reacciones que mezclan emociones diversas: sorpresa) (Fernández-Abascal *et al.*, 2001, p. 308).

En este sentido, los autores de la presente investigación consideran que los sentimientos y emociones, en el contexto del proceso de investigación que antecede a la producción de textos

académicos, se constituyen en los componentes básicos que proveen el material energético con el que el sujeto construye patrones de acción, a medida que dispone de hábitos para pensar y escribir bien.

Cabría preguntarse, desde la didáctica de la escritura, ¿para qué sirven los sentimientos y emociones epistémicas? En respuesta, se considera que estos proporcionan “eficiencia epistémica” en el proceso de organización de la información. Los sentimientos, a menudo, condensan el conocimiento o la información implícita y proporcionan acceso epistémico a hechos que, de otro modo, serían inaccesibles; por otro lado, el componente afectivo del sentimiento epistémico evalúa el proceso mental al que se dirige e indica qué tan bien se desarrollará o se desplegará (Muñoz y Kourken, 2014). Las emociones y sentimientos son “sensibles” a la información.

Entender la compleja relación que implica al sujeto sentipensante, en un proceso en que el decir resulta de una construcción consciente de significados, anclados a un proceso investigativo precedente, denota que la didáctica de la escritura no puede limitarse a una sesión de consejos (en el mejor de los casos) o de recetas (en el peor de ellos) que actúen impositivamente sobre el estudiante que produce significados y sobre el producto que se consigue, como principal foco de atención.

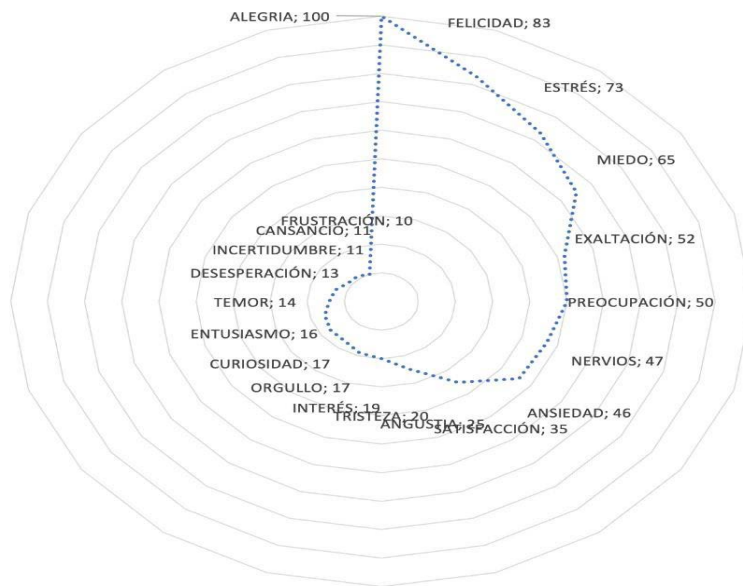
Materiales y métodos

Se adopta la mixtura metodológica (Hesse-Biber y Johnson, 2015; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori *et al.*, 2003) como una expresión de la necesaria libertad metódica que el trabajo discursivo pone de manifiesto. La investigación se llevó a cabo con 320 estudiantes de educación de las carreras vigentes en la UNAE, que fueron seleccionados al azar, entre los períodos de septiembre de 2020 y octubre de 2021. En cuanto al procedimiento, la investigación transcurrió en tres fases: (1) identificación de evocaciones para la construcción de redes semánticas, (2) contacto emocional y (3) valoración psicodidáctica. Para ello se aplicó una encuesta y un cuestionario abierto.

Resultados y discusión

Para el procesamiento de la información obtenida y en consonancia con la primera fase, **identificación de evocaciones para la construcción de redes semánticas**, se constató la prevalencia de sentimientos que evoca la escritura académica, en el siguiente orden: alegría, felicidad, estrés, miedo, exaltación, preocupación, nervios, ansiedad, satisfacción, angustia, tristeza, interés, curiosidad, entusiasmo, temor, desesperación, incertidumbre, cansancio y frustración. Esto sugiere que, ante el proceso escritural, hay un predominio de sentimientos que agobian a los estudiantes. Si se observa la red que a continuación se presenta, se ve cómo los puntos equidistantes se forman, mayoritariamente, con sentimientos que dan fe de la inseguridad del estudiante, por lo que, la confianza epistémica, referida por Zagzebski (2009), actúa en detrimento de la actitud que asume el estudiante ante la escritura académica que desarrolla.

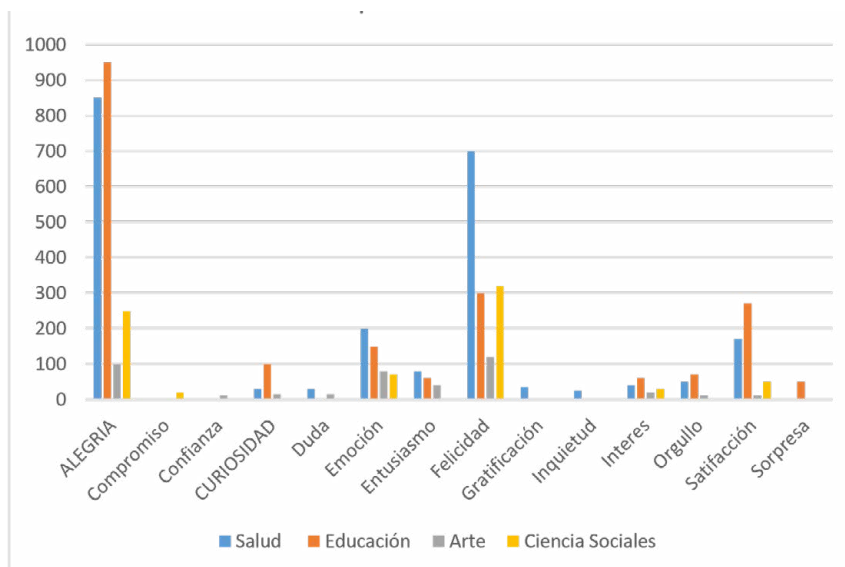
Figura 1. Predominio de emociones y sentimientos epistémicos



Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos declarados hicieron posible establecer una red semántica natural, entendida esta como una representación del contenido latente que da sentido al universo semántico del objeto en estudio. Al comparar estos resultados con los obtenidos por Fontaines-Ruiz (2020) —quien desarrolló una investigación similar con estudiantes de diversas profesiones—, puede apreciarse que en su estudio hay una prevalencia de sentimientos de satisfacción y alegría en los estudiantes de educación, con respecto a los de otras áreas como salud, artes y ciencias sociales.

Figura 2. Emociones positivas en estudiantes de diversas profesiones



Fuente: Fontaines (2020)

A partir de la segunda fase, **contacto emocional**, se comprobó que, en el caso particular de la UNAE, según se muestra en la siguiente tabla, existe una representación de los sentimientos y emociones positivos que resulta contradictoria, en tanto, que su peso dentro de la red construida en la primera fase habla a favor de emociones proactivas que se contraponen a efecto de la distancia con otras de tipo negativo. Fundamentalmente, ello revela, dentro del análisis generado en la tercera fase, **valoración psicodidáctica**, la prevalencia de una heterogeneidad que implica un conflicto evidente, desde la incidencia del currículo, que debe invitar a la criticidad, a la investigación, como proceso clave para la escritura académica. En este sentido, el proceso escritural se convierte en un conflicto que llama a la búsqueda de estrategias que resuelvan las tensiones oscilantes, entre lo que se exige a los estudiantes y su reacción emocional, ante el proceso de producción de significados textuales.

Tabla 1. Relación peso-distancia entre sentimientos y emociones positivos

Sentimientos y emociones positivos	Educación (frecuencia)	Peso	Distancia
Alegría	956	2178	100
Felicidad	302	1400	64
Emoción	174	578	27
Satisfacción	284	552	25
Interés	88	224	10
Entusiasmo	76	208	10
Orgullo	102	194	9
Curiosidad	110	176	8
Duda	0	68	3
Sorpresa	66	66	3
Inquietud	0	56	3
Gratificación	0	50	2
Compromiso	0	28	1
Confianza	0	24	1

Fuente: elaboración propia

Los sentimientos y emociones negativos revelan un peso superior y una distancia menor, lo que implica que conviven en cercanía y, por tanto, actúan en detrimento de la actuación del sujeto ante —durante y después— el proceso de escritura. Esto llama a la reflexión didáctica de estimular la confianza y el interés por asumir una actitud positiva y, por ende, a favorecer la actuación de construcción de significados académicos, lo que ratifica la importancia de anexar el estudio de las emociones al currículo, puesto que “cuando alguien está motivado, presenta más energía para hacer las cosas y se conserva una idea positiva de lo que se realiza, logrando muchas veces, un resultado mejor de lo que realmente se esperaba al inicio” (Espinosa, 2004, p. 69). Desde esta perspectiva, didácticamente se impone el replanteamiento de estrategias que contribuyan al

desarrollo de la inteligencia emocional, para que, con ello, se alcancen niveles superiores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica.

Tabla 2. Relación peso-distancia entre sentimientos y emociones negativas

Sentimientos y emociones negativas	Educación (frecuencia)	Peso semántico	Distancia
Miedo	936	2220	100
Estrés	640	1608	72
Ansiedad	320	660	30
Preocupación	236	620	28
Nervios	248	574	26
Angustia	192	440	20
Tristeza	168	368	17
Temor	78	210	9
Desesperación	82	206	9
Frustración	86	156	7
Cansancio	72	100	5
Incertidumbre	64	96	4
Enojo	0	34	2
Intriga	0	34	2
Trabajo	0	28	1
Ira	0	20	1

Fuente: elaboración propia

La evidencia de conflictos y puntos de tensión entre el peso y la distancia que se evidencia en la red elaborada, lo que supone un impacto en la representación o creencia que tienen los estudiantes en cuanto al proceso de escritura. Este se intensifica según la naturaleza de la tarea cognitiva y conduce a afectaciones en la motivación que se necesita para emprender la meta de escribir textos y lograr una concreción adecuada de las acciones escriturales que demandan cada uno de los subprocesos de la escritura, lo que ratifica el resultado obtenido por Pano *et al.* (2004), quienes consideran que el aspecto motivacional incide en la actuación del sujeto que escribe.

Conclusiones

La investigación realizada permitió develar las creencias epistémicas asociadas a la producción de significados, en los géneros del discurso académico, que tienen los estudiantes de educación. Analizar las emociones epistémicas asociadas a su producción de significados, así como develar las variaciones observadas en las creencias y emociones epistémicas predominantes, deja al descubierto la necesidad de profundizar en la relación afectivo-comunicacional, para encontrar

un punto de equilibrio didáctico, entre lo que necesita, siente y experimenta el estudiante y las herramientas lingüísticas y discursivas imprescindibles para una significación eficiente.

Referencias bibliográficas

- Bråten, I.; Britt, M. A.; Strømsø, H. I. y Rouet, J. F. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70.
- Espinosa, M. (2004). *La relación de las emociones en el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado de educación primaria*. [Tesis de maestría] TEC de Monterrey, Universidad Virtual.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7(2), 177-197.
- Fernández-Abascal, E.; Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- List, A. y Alexander, P. A. (2017). Analyzing and Integrating Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), 143-147.
- Nussbaum, E. M.; Sinatra, G. M. y Poliquin, A. (2008). Role of Epistemic Beliefs and Scientific Argumentation in Science Learning. *International Journal of Science Education*, 30(15), 1977–1999.
- Pano, O; Picón, J y Attorresi, A. (2004). *Las dificultades para la redacción de textos académicos en los estudiantes universitarios desde una perspectiva cognitiva*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
- Stadtler, M. (2017). The Art of Reading in a Knowledge Society: Commentary on the Special Issue on Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3).
- Strømsø, H. I. (2017). Multiple Models of Multiple-Text Comprehension: A Commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216-224.
- Tsai, C. C.; Jessie Ho, H. N.; Liang, J.-C. y Lin, H.-M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction*, 21(6), 757-769.
- Zagzebski, L. (2009). Confianza epistémica y conflicto epistémico. En *Revista Diánoia*, LIV(62), 27-45.