



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

EMOCIONES IMPLICADAS EN EL PROCESO DE COMPOSICIÓN
ESCRITA DE ESTUDIANTES DE POSGRADO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MTRA. LINDA VANESSA CORREA NAVA

TUTOR
DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA
Facultad de Filosofía y Letras

COMITÉ TUTOR

DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI
Facultad de Filosofía y Letras
DRA. ANGÉLICA JIMÉNEZ ROBLES
UPN 095 Azcapotzalco
DRA. PATRICIA DE GUADALUPE MAR VELASCO
Facultad de Filosofía y Letras
DR. ENRIQUE RUÍZ VELASCO SÁNCHEZ
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria CDMX

noviembre 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

¿ Recuerdas cuando yo era pequeña y tenía una pesadilla y tú te metías en mi cama y me abrazabas?

- Recuerdo- dijo Nana Vieja.

-Esta noche- Dijo Chanchita-, me gustaría meterme en tu cama y abrazarte. ¿Está bien?

- Esto estaría muy bien- dijo Nana Vieja.

Entonces Chanchita apagó las luces, abrió la ventana para que soplara la brisa y corrió las cortinas para que entrara la luna.

Luego se metió en la cama de Nana Vieja.

La abrazó muy fuerte y, por última vez, Nana Vieja y Chanchita se acurrucaron juntas hasta el amanecer.

Nana Vieja. Margaret Wild

A mamá Agueda,

que aún hoy se mete en mi cama

y me abraza cuando tengo miedo

A Nina

La luz de mi vida

Agradecimientos

A mi tutor Alejandro Barrera, porque sus consejos, atenciones y acompañamiento empático y comprensivo hicieron que este largo camino de formación y construcción de la tesis fuera placentera.

A Angélica Jiménez, quien siempre contagia su amor por la docencia y la escritura. Su cercanía y amistad hicieron la diferencia no sólo en la elaboración de este trabajo si no en mi vida.

A la Dra. Raquel Glazman, por sus observaciones y consejos siempre en el momento justo, por ser inspiración en esta hermosa profesión.

A la Dra. Mar Velasco quien me mostró el camino para reconocer que las emociones deben ser bienvenidas siempre en nuestra vida.

Al Dr. Enrique Ruiz Velasco por dedicarme su valioso tiempo y confiar siempre en mí.

Gracias

A mi UNAM que me albergó por largos años.

A la UPN 095 que se ha convertido en mi casa.

A los estudiantes de Animación Sociocultural de la Lengua por compartir sus saberes y experiencias.

A mis compañeros de trabajo, cómplices incansables del amor por la escritura.

ÍNDICE

PROEMIO	7
INTRODUCCIÓN	9
LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	
I. DIVERSAS MIRADAS SOBRE LA COMPOSICIÓN ESCRITA	13
1.1 Estado del arte	15
1.2 Antecedentes	20
1.3 Escritura como proceso recursivo	22
1.4 Composición escrita: proceso sociocultural	31
1.4.1 El parteaguas: Los Nuevos Estudios de Literacidad	31
1.4.2 Variables implicadas en el proceso	39
II. EMOCIONES Y COMPOSICIÓN ESCRITA	41
2.1 Los primeros estudios	43
2.2 Una aproximación interdisciplinar a las emociones	52
2.2.1. Emoción, sentimiento y estados de ánimo	55
2.3 Diversas clasificaciones	58

2.4 Emociones en los procesos educativos	66
2.5 Emociones en el proceso de composición escrita	69
III. EL CON-TEXTO DE LA ESCRITURA Y SU PRÁCTICA	72
3.1 Texto y contexto	75
3.1.1 El posgrado	75
3.1.2 La institución: UPN	77
3.2 Maestría en Educación Básica	78
3.2.1 MEB- Animación Sociocultural de la Lengua	79
3.2.2 El perfil de los estudiantes	81
3.2.3 La titulación	82
3.3 El enfoque biográfico narrativo	83
3.4 El texto autobiográfico	85
3.4.1 El trabajo con los textos	96

EL TRABAJO EMPÍRICO

IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	98
4.1 Estrategia metodológica	99
4.1.1 Instrumentos de recolección de datos	101
4.2 Procesamiento y análisis de información	108
V. LA ESCRITURA COMO CAMINO INTRINCADO: ANÁLISIS Y RESULTADOS	111
5.1 Factores implicados en el camino de construcción	113
5.2 Emociones en el proceso de composición escrita	118
5.3 Emociones en diferentes momentos del proceso de composición	133
5.3.1 La planificación	133
5.3.2 La textualización	140
5.3.3 La revisión	148
5.4 Aspectos que generan las emociones	165
5.5 Estrategias	179

VI ELEMENTOS PARA LA DISCUSIÓN	186
6.1 Discusiones	188
6.2 Limitaciones de la investigación	192
6.3 Pendientes	193
PALABRAS FINALES	195
EPÍLOGO: "Génesis de este escrito"	197
FUENTES CONSULTADAS	206
ANEXOS	215

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Perspectivas teóricas sobre composición escrita	15
Esquema 2. Etapas del modelo Lineal	21
Esquema 3. Etapas del proceso de escritura	25
Esquema 4. Etapas del proceso de escritura insertas en un contexto	27
Esquema 5. Modelo integrado del proceso de escritura	28
Esquema 6. Clasificación de sentimientos basada en Marina (2002)	58
Esquema 7. Clasificación de emociones basada en Damasio (1989)	59
Esquema 8. Clasificación de emociones basada en Muñoz (2009)	60
Esquema 9. Contextos de producción en que se circunscriben los textos	73
Esquema 10. Emociones y sentimientos en las etapas de composición escrita	157

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudios más destacados sobre el proceso de composición escrita	29
Tabla 2. Mapa de campo. Literacidades en comunidades específicas	32
Tabla 3. Variables implicadas en el proceso de composición escrita	38
Tabla 4. Sentimientos de desarrollo (Muñoz, 2009)	62
Tabla 5. Sentimientos de deterioro (Muñoz, 2009)	63
Tabla 6. Estructura del plan de estudios de la MEB-ASCL	79
Tabla 7. Codificación de informantes	106
Tabla 8. Análisis: Emociones de acuerdo a las etapas de composición	108

Tabla 9. Emociones identificadas en las entrevistas	119
Tabla 10. Emociones y sentimientos que surgen en el proceso de planificación	138
Tabla 11. Emociones y sentimientos que surgen en el proceso de textualización	146
Tabla 12. Emociones y sentimientos que surgen en el proceso de revisión	156
Tabla 13. Emociones y sentimientos que permiten el desarrollo en el proceso de composición	159
Tabla 14. Emociones y sentimientos que llevan al deterioro en el proceso de composición	161

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Guía de entrevista	103
------------------------------	-----

PROEMIO

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

Sin embargo, fue hasta que cursé los estudios de posgrado que 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 porque los estudiantes no saben leer y mucho menos escribir. Al profundizar sobre el tema, me di cuenta que aunque hay una creciente literatura, en los espacios educativos impera el desconocimiento, en especial en lo referente a la composición escrita.

Empecé a observar cómo es que a algunas personas casi no les cuesta trabajo poner por escrito sus ideas, 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, 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 dí a la tarea de buscar más información y encontré que hay amplias investigaciones enfocadas en explicar cómo se lleva a cabo la composición de un texto, 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 aparecer constantemente en charlas informales: las emociones.

En los seminarios que compartí como estudiante de maestría y luego de doctorado, los compañeros manifestaban su constante deseo de abandonar la tesis porque no se sentían capaces de poner por escrito sus avances y las manifestaciones de depresión o ansiedad eran frecuentes. Como profesora, en charlas informales y en

las reuniones de tutoría con los estudiantes siempre surgía el 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 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 que no vale la pena investigar sobre eso? O ¿será que se tiene la idea que si no las nombramos desaparecen?

Después de reflexionar sobre mi propio proceso, servir de escucha y brindar un consejo mal pensado a compañeros, amigos y estudiantes cuando las emociones gobiernan su vida como escritores, resulta es una deuda pendiente investigar sobre ellas.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una actividad genuinamente humana que nos define y nos gobierna, es uno de los hechos sociales más importantes por excelencia, se ha convertido en parte sustancial en las sociedades, pues abre la posibilidad de comunicarse mas allá del tiempo y del espacio.

En las comunidades letradas los textos toman tal importancia que muchas de las veces existimos y permanecemos solo si hay registro escrito de ello. Hemos llegado a un momento en la historia de la humanidad que dependemos en gran medida de lo tangible y palpable que puede ser lo escrito.

La escritura es una tecnología (Ong,1998), quizá la que más ha revolucionado nuestra forma de comunicarnos y de analizar nuestro pensamiento, hoy día nos es difícil pensar en un mundo sin textos escritos. La permanencia de la palabra ha permeado todos o casi todos los espacios de la vida y de las sociedades. Es precisamente la escritura la que permite guardar y dar cuenta de todos los aspectos que han interesado a la humanidad.

Desde el enfoque sociocultural, se reconoce que los textos nacen en un lugar y tiempo determinado, surgen de acuerdo a demandas específicas unas veces más reglamentadas que otras, lo que les da carácter situado. Este es el caso de los textos académicos exigidos en los espacios de Educación Superior, los cuales se rigen por demandas disciplinares e institucionales, donde es necesario demostrar nuestro conocimiento por medio de evidencias escritas. Es entonces preciso que los estudiantes que han transitado por los diversos niveles educativos sean capaces de componer textos que cumplan ciertas características.

Sin embargo, es más que reconocido, que estudiantes y egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen serios problemas al plasmar en

papel sus ideas, lo que representa dificultades para realizar los trabajos académicos o en la culminación de las tesis profesionales, lo que empobrece su desarrollo, la poca difusión del conocimiento y las posibilidades de titulación u obtención de grado, además los limita en el ámbito laboral y personal. Dificultades que se hacen más evidentes en los estudios de posgrado.

Debido a lo anterior, el estudio de los procesos de composición escrita es una temática que se ha vuelto foco de atención de investigadores desde hace algunas décadas, Carlino (2004); Wallace y Hayes (1991); Arnoux Nogueira y Silvestri (2003) explican que para escribir un texto de carácter académico no es suficiente atender aspectos normativos, que tienen que ver con ortografía y puntuación, además, es necesario hacerlo de tal forma que muestre una estructura gramatical coherente y unificada, lo que implica conocer reglas lingüísticas, relacionadas con la sintaxis, cohesión, coherencia, tópico y género; aspectos temáticos, referidos a signos internos para abordar el contenido y extralingüísticos, a decir de los factores contextuales, culturales e institucionales (Hernández, 2005).

También es necesario afrontar aspectos emocionales que facilitan o dificultan la construcción de los textos. Actualmente se reconoce que, en la producción escrita, como en toda actividad humana, subyacen emociones, que en determinado momento pueden ser el motor o el freno para la escritura. La percepción de que estamos o no consiguiendo nuestros propósitos, lo preocupados que estemos por demostrarnos que somos hábiles o buenos comunicadores además de conocedores del tema, nuestra posición en la comunidad científica, entre otros, son aspectos que pueden dificultar o facilitar nuestra actuación (Castello,2009). Las emociones, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen alrededor de este tema que los toca de manera sensible.

Al revisar la literatura existente respecto al proceso de composición escrita, pareciera que se han abordado todos los temas, sin embargo, esto no es así, pues nos damos cuenta que hasta el momento la investigación se ha ocupado escasamente de aspectos afectivos y valorativos de la escritura.

Esta es la razón por la que el presente trabajo se enfoca en dar cuenta de las emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de maestría al construir un texto académico.

Las preguntas que guían la investigación son: ¿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?

De tal forma que se presenta una investigación de corte cualitativo, un estudio exploratorio explicativo, donde los instrumentos de recolección de datos fueron formulados para recuperar trayectorias individuales, y a la vez, sociales de estudiantes que cursan estudios de posgrado en una universidad pública enfocada a la educación: la Maestría en Educación Básica (MEB) con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), que se imparte en la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El propósito es explorar la experiencia emocional al componer un texto específico: el trabajo recepcional (también llamado tesis de grado).

El trabajo está organizado en dos partes, la primera, consiste en una revisión de la literatura conformada por tres capítulos.

En el Capítulo I, “Diversas miradas sobre la composición escrita”, se presentan los aspectos teóricos referidos a la composición de textos académicos, ubicándola como un proceso recursivo, retórico y sociocultural.

En el Capítulo II se aborda el tema de las “Emociones y la composición escrita”, en él se explican qué son las emociones, los sentimientos y la estrecha relación que guardan con los procesos de escritura académica.

Al considerar la escritura en su carácter sociocultural, ya que todo texto surge y se desarrolla en un lugar y tiempo determinados, es necesario describir a detalle las características del contexto institucional, aspectos que se detallan en el Capítulo III, “El con-texto de la escritura y su práctica”.

La segunda parte contiene el estudio empírico, constituido por tres capítulos:

El Capítulo IV, “Metodología de investigación”, trata del trabajo de campo realizado, se expone la estrategia metodológica: la población, la descripción de los instrumentos y técnicas de recolección de datos que se emplearon, también se describe de manera detallada cómo se llevó a cabo el tratamiento de la información, la categorización y el análisis de los datos recabados.

En “La escritura como camino intrincado: Análisis y Resultados”, Capítulo V, se muestra el análisis, donde se identifican las emociones implicadas en el proceso de escritura de manera general y en cada una de las etapas (planificación, textualización y revisión). Finalmente, se realiza un cierre general de la información obtenida y un apartado donde se recuperan estrategias.

En el capítulo VI, titulado “Elementos para la discusión”, se da cuenta de las reflexiones, hallazgos e incertidumbres surgidos en el trayecto de este trabajo.

Al final encontraremos un Epílogo, pues se considera que estaríamos faltando a los propósitos de la investigación si no se incluye el proceso propio como estudiante de doctorado y escritora de este texto, por ello doy cuenta de las emociones implicadas en mi proceso de escritura, en un breve apartado titulado “Génesis del escrito”.

CAPÍTULO I

DIVERSAS MIRADAS SOBRE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

- 1.1 Estado del arte
- 1.2 Antecedentes
- 1.3 Escritura como proceso recursivo
- 1.4 Composición escrita: proceso sociocultural
 - 1.4.1 El parteaguas: Los Nuevos Estudios de Literacidad
 - 1.4.2 Variables implicadas en el proceso

El que escribe (el que pinta, el que esculpe, el que compone música) siempre sabe lo que hace y cuánto le cuesta. Sabe que debe resolver un problema. Los datos iniciales pueden ser oscuros, intuitivos, obsesivos, mero deseo o recuerdo. Pero después el problema se resuelve escribiendo, interrogando la materia con la que se trabaja, una materia que tiene sus propias leyes [...] miente el autor cuando dice que ha trabajado llevado por el raptó de la inspiración. “La genialidad es veinte por ciento de inspiración y ochenta por ciento de transpiración”

El nombre de la Rosa. Umberto Eco

Construir un marco de referencia que permita entender la complejidad del proceso de composición escrita es una tarea ardua, pues diversas disciplinas han aportado valioso conocimiento que abona a su comprensión.

El trabajo que se ha venido desarrollando se encuentra ubicado en una institución de educación superior donde las prácticas de escritura son de tipo académico, que no es más que la que nace y se exige en las instituciones educativas, distinta a la solicitada en otras esferas.

Tomando en cuenta lo anterior, en este capítulo se explica cómo se lleva a cabo el proceso de composición escrita de un texto académico, consideramos que es necesario entretrejer varios enfoques teóricos para realizar una explicación más amplia y profunda sobre lo que implica componer un texto.

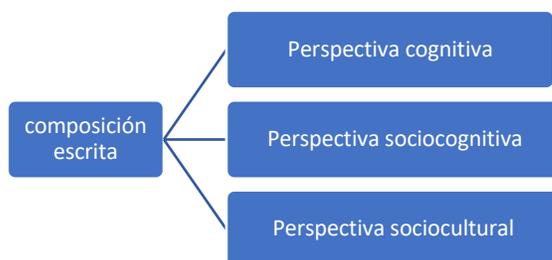
1.1 Estado del arte: Composición escrita

Al realizar una revisión de las investigaciones podemos constatar que la indagación de los procesos de composición escrita es relativamente nueva, pues vemos que

es hasta los años ochenta del siglo pasado cuando surgen en todo el mundo estudios que se aboca a explicarlo.

Desde entonces, mucho se ha escrito sobre el tema, 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: las enfocadas a explicar el proceso en sí, dirigida a contestar la interrogante ¿cómo se lleva a cabo el proceso de composición escrita? Y la 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 compaginarlas para poder realizar propuestas de intervención más pertinentes.

Cabe destacar que en el contexto internacional la investigación ha avanzado de forma dispareja, pues en países como Estados Unidos y Australia se encuentra literatura desde hace cincuenta años, a diferencia del contexto hispanoamericano, donde empezó a proliferar hace unas cuantas décadas. Al respecto Bonilla, Vega, Reyna y Rodríguez (2013) realizan un minucioso estado del arte donde dan cuenta de estudios realizados entre el año 2000 y el 2010 enfocados a aspectos relevantes sobre la escritura académica en el nivel superior. Indican que las investigaciones que se han realizado se pueden dividir básicamente en tres perspectivas teóricas, se refieren a las propuestas: cognitiva, sociocognitiva y sociocultural.



Esquema 1. Perspectivas teóricas sobre composición escrita

La propuesta *cognitiva* surgió en la década de los ochenta y resultan ser los aportes que dan sentido a la escritura como proceso. Los pioneros en esta línea son Flower y Hayes (1981) y, Bereiter y Scardamalia (1992). A partir de los modelos que postulan, se entiende que un texto no se produce de forma lineal sino recursiva donde coexisten tres etapas: planificación, textualización y revisión, en las que los escritores van resolviendo una serie de problemas para producir un texto. Esta perspectiva también pone al descubierto que existen escritores novatos y expertos que se diferencian entre sí de acuerdo a la forma en que llevan a cabo los procesos de planificación, textualización y revisión en diversas tareas de escritura académica. Este enfoque aún sigue vigente, pero se ha ido complementando a través del tiempo con nuevas explicaciones.

En cuanto a la propuesta *sociocognitiva*, se puede decir que no niega los aportes de los estudios cognitivos, sin embargo, reconoce que en la composición de un texto existen además factores motivacionales, volitivos, ambientales y conductuales; su aporte ayuda a entender la manera en que los escritores se autorregulan y cómo dicha regulación impacta en mayor o menor medida en su efectividad para componer textos de calidad.

Finalmente, en los años noventa del siglo pasado, toma forma la propuesta *sociocultural*. Se enfoca principalmente a estudiar las variedades lingüísticas, las prácticas de literacidad académica y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos. Bajo esta mirada se asume a la escritura no como un único modo de escribir sino como múltiples modos, matizados de acuerdo a cada práctica que realizan los lectores en determinados grupos sociales y culturales.

Lo anterior respecto a los posicionamientos teóricos que han servido de marcos de referencia para dar pauta a estudios específicos. De acuerdo a la revisión realizada por Bonilla, Vega, Reyna y Rodríguez (2013), 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 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: *revisiones de literatura y estudios empíricos*, los primeros inclinados en estudiar las premisas teóricas y metodológicas; y los segundos enfocados a 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.

Respecto a las *prácticas*, en su mayoría se vinculan a los estudios socioculturales centrados en comprender y explicar las prácticas contextualizadas de escritura, así como las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos.

Finalmente, estos investigadores refieren que en su revisión encontraron que los estudios *centrados en la enseñanza* tienen que ver con estrategias didácticas que atienden diversos aspectos del proceso de escritura¹.

El estado del arte revela que ha habido amplios estudios sobre la composición escrita y que las metodologías empleadas son variadas. Afirman que en casi su totalidad se enfocan en aspectos específicos y en un periodo acotado.

También destacan que en su mayoría las investigaciones son de tipo transeccional es decir, los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único. En cuanto a los estudios trasversales o longitudinales, que implican el seguimiento en un largo tiempo, son escasos, debido a la complejidad que implica la aproximación al objeto

¹ En el ANEXO 1 se presenta una tabla donde se muestran ejemplos de estas investigaciones

de estudio, en el caso de la escritura podrían ser una fuente importante de información ya que "convertirse en un escritor maduro y eficaz que comunica pensamientos nuevos e importantes a audiencias pertinentes lleva toda una vida de evolución" (Bazerman, 2013: 436), lo que exigiría que se realizaran estudios evolutivos que nos permitan identificar los factores que intervienen en el proceso pues "una vida de evolución de la escritura incorpora efectos acumulativos de múltiples regímenes educativos y respuestas a muchos entornos y tareas de escritura" (p.437). Así que, la construcción de la identidad del escritor se ve influenciada por todo ese camino que recorre, que tiene que ver con contextos y prácticas, además con los múltiples contactos y experiencias con los textos.

Hasta aquí hemos visto que existen básicamente tres posicionamientos teóricos para estudiar el proceso de escritura: el cognitivo, sociocognitivo y sociocultural; que los estudios se centran en cinco grandes vertientes: conocimientos y creencias, procesos, análisis de textos, prácticas y; enseñanza; que existen dos posicionamientos respecto a la elección de la metodología para investigarlos: la que sugiere una sola metodología y un solo posicionamiento teórico y una compuesta por diferentes marcos interpretativos y formas de aproximación. También hemos destacado que aunque resultaría enriquecedor, casi no se realizan estudios a largo plazo de trayectorias individuales por la dificultad de darles seguimiento.

Como se puede observar, son muchos los aspectos que han despertado interés para realizar investigaciones. Lo que implica que sean diversas y variadas las metodologías empleadas para realizarlas. En la revisión de la literatura podemos identificar dos posiciones enfrentadas para realizar indagaciones en el proceso de composición escrita: la defensa de una metodología única de investigación y las propuestas de múltiples metodologías.

Witte y Cherry (en Vázquez, 2012) consideran que la pregunta planteada hace más de treinta años: ¿qué involucra el acto de escribir? se mantiene aún vigente, pero el acto de escribir es tan complejo que requiere exploración más profunda, Lauer y Asher (1996:39) afirman "nosotros mantenemos que un adecuado estudio del complejo dominio de la escritura debe ser multidisciplinario", es decir, a través de la

aplicación de diferentes marcos teóricos e interpretativos, la recolección de diferentes tipos de datos y el empleo de metodologías diversas.

Por lo anterior, a continuación se presenta un marco teórico multidisciplinario, que nos ayuda a entender cómo se lleva a cabo el proceso de composición de textos académicos y los elementos.

1.2 Antecedentes

La escritura, históricamente, ha tenido diversas finalidades y variadas conceptualizaciones. En un primer momento solo era considerada una representación directa de los sonidos, es decir una representación fónica. Bajo esta idea, podemos situar su origen en Sumeria, aproximadamente 3300 años a. C, su aparición, en palabras de García Madruga (2002:21) “es posible sólo en sociedades (...) que muestran ya cierta complejidad social, económica y cultural” donde cubría necesidades primordiales para el mejor funcionamiento de la sociedad.

La acumulación de la cultura hace necesario el desarrollo de este artefacto tecnológico, pues va a permitir un nuevo estadio de desarrollo social. Al liberar a la mente humana de tareas impuestas a la memoria, ésta podrá centrarse al análisis y explicación de los hechos, cambiando la forma del pensamiento humano.

Al respecto, Ong (En Senner, 1992) indica que la tecnología de la escritura² de la Grecia antigua "liberó a la mente de las arduas tareas de memorización necesarias para almacenar conocimientos adquiridos a través del habla natural. Al mismo tiempo abrió la puerta a un pensamiento analítico más original" (p.14), muy a pesar del poco reconocimiento que se le daba en ese momento.

El valor de la escritura para la raza humana es innegable. Senner (1992) refiere que ha sido "la base del desarrollo de la conciencia y de su intelecto, de su comprensión

² Walter J. Ong (1982/2009) se refiere a “la tecnología de la escritura” porque para su realización es necesaria, además de una herramienta externa, la reestructuración de conocimientos en el ser humano para hacerla tangible. El uso de esta tecnología puede enriquecer la mente humana. “es una tecnología interiorizada”

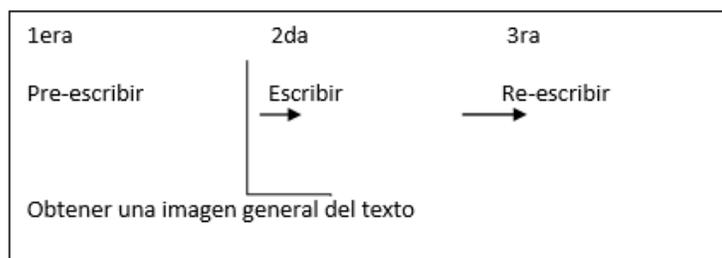
de sí mismo y del mundo que lo rodea (p.14). En diferentes culturas podemos observar que es vista como don de dioses, así, en Egipto encontramos la veneración a una diosa de la escritura nombrada Seshat y a Thoth, a quien se le atribuye haberla inventado. Harris (citado en Olson, 1998) insiste en que la élite de estas culturas, mantenía su poder sobre los demás y sobre los imperios “en parte debido a su mayor dominio de los textos”.

Al final del periodo clásico griego, empiezan a aparecer los trabajos de retórica y estilística enfocados a recomendaciones sobre cómo escribir y hablar apropiadamente, al parecer la escritura se empieza a utilizar como símbolo de prestigio. Los trabajos de Platón, Aristóteles y Quintiliano, entre otros, han provisto los antecedentes para los modernos modelos y teorías en torno a la escritura, podemos decir que fueron los que fijaron muchos aspectos que aún hoy en día se usan, tales como, los géneros discursivos y algunas sugerencias para realizar discursos.

Esta misma tradición la vemos reflejada en la gramática española desarrollada en 1928, donde el énfasis se centra en aspectos superficiales como la ortografía y la puntuación (Senner, 1992). Lo cual indica que desde la antigüedad clásica hasta la primera mitad del siglo XX imperó la idea que el texto es la parte palpable del habla, un producto derivado de ella.

En cuanto a las primeras teorías que explican cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, se puede decir que se fueron forjando hasta la segunda mitad del siglo XX. El campo teórico formal sobre los procesos de escritura ha surgido recientemente, es curioso que, a pesar de la estrecha relación existente con la lectura, estudiada desde principio del siglo pasado, fue hasta hace unas cuantas décadas que crece el interés en contestar la interrogante ¿cómo se lleva a cabo la producción escrita? Parodi (2003) se aventura a afirmar que quizá se debe a que atender la relación entre grafía-fonía para su mejoramiento resultaba suficiente y que, además, su estudio requería de medios instrumentales más concretos para poder rescatar información.

Entonces no es de extrañar que hasta 1960 surgen teorías más concretas como la propuesta de Gordon Rohman, quien formula un modelo al cual nombra *lineal* o *por etapas* (Cassany, 2008; Carlino, 2010), a diferencia de las propuestas anteriores, este autor afirma que el escribir es un proceso complejo. Sus aportes contribuyeron a eliminar el reduccionismo sobre el tema, sin embargo, no era del todo atinado, pues en la teorización de este autor, se concibe al proceso de composición escrita como una serie de etapas que le suceden una a otra de forma ordenada e incluso programada. Explica que para construir un texto primero es necesario planificar la estructura a lo que llama pre-escritura, implica bosquejar todas las ideas que surgen en el escritor antes de escribir hasta que es capaz de elaborar un plan general. Con base en lo anterior se realiza un primer borrador lo que sería propiamente la escritura, es la fase en que se escribe el texto, incluye el primer borrador hasta el último. Posteriormente se lleva a cabo la revisión, es decir, la reescritura; ésta sólo se centra en los aspectos superficiales (ortografía, gramática, etc.). La estructura planificada al principio se mantiene hasta el final y durante el proceso no aparecen ideas nuevas, al menos no se incorporan al texto (Cassany, 2008:107). De esta manera surge el texto final. El siguiente esquema muestra el proceso, podemos observar que aun no se habla de ciclo recursivo sino lineal.



Esquema 2. Etapas del modelo lineal

En el modelo de Rohman, el análisis estaba centrado en el producto final, consideraba que si se seguían las etapas de forma ordenada y de manera secuencial el escritor podía obtener un texto aceptable. A pesar de reconocer que la composición escrita es un proceso complejo aun no se tenía claridad que el escrito se hace y se rehace constantemente y que esto no se da de manera lineal.

Aunque este modelo ya ha sido rebasado, el desconocimiento de nuevos aportes ha hecho que esta idea impere en algunos espacios educativos e incluso propuestas pedagógicas.

1.3 Escritura como proceso recursivo

Como podemos ver, hasta finales de los años setenta del siglo pasado, la escritura era vista tan solo como un producto derivado de un proceso, sin embargo, para crear un texto, era necesario transitar en un camino lineal donde las etapas se suceden una tras otra desde el principio de producción hasta el final.

Fueron las investigaciones de Jhon Hayes, Linda Flower (1979) y Sommers (1980) las que ponen al descubierto un modelo explicativo más completo, pues describen los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos, postularon 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: 330).

Así pues, escribir es un proceso recursivo compuesto por etapas y subetapas. Las fases o eventos no se desarrollan de manera ordenada y coordinada, no existe un punto de inicio o de término del proceso, pues en cada una puede haber ideas nuevas que, reconfiguran o nutren el texto, es decir, esto no sucede necesariamente de manera secuencial, pues pueden darse de manera alternativa o simultánea (Cassany, 2008). A pesar que se realice una estructura inicial, ésta no permanece estática, se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas en el principio. Las etapas (Planificación, textualización y revisión) no están marcadas tajantemente una tras otra, sino que se repiten indefinidamente según las necesidades y posibilidades del escritor, existe flexibilidad, pues no hay límites marcados entre una etapa y otra, lo que hace que el proceso de escritura tenga ese carácter recursivo, es decir, que en su construcción se regrese una y otra vez a las partes.

De acuerdo a los aportes de Hayes y Flower (1980), el proceso de producción inicia con la *planificación* de los textos, en ella surgen las primeras ideas que pueden o

no quedar plasmadas al final, pero sirven de guía para escribir. Podríamos decir que son las primeras notas. En esta subetapa “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (Flower y Hayes,1980: 5). Es importante aclarar que se planifica, no solo al inicio, sino que sucede durante todo el proceso de escritura, esta planificación varía de una situación de escritura a otra y de la experiencia del escritor tanto con el tema como con el tipo de textos.

La etapa de *textualización* implica aproximaciones sucesivas al texto final, es a lo que comúnmente le llamamos *escribir*, exige el esfuerzo de construir un texto coherente. Flower y Hayes, también le llaman traducción pues la información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas simbólicos, entonces la tarea del escritor es 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” (Flower y Hayes,1980:8).

La *revisión* se realiza cuando pretendemos mejorar el texto, hay diferentes formas de revisión, algunas más superficiales y otras más a profundidad, pero siempre 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 de la textualización. Estos periodos de análisis pueden ser planificados o no.

Es importante no olvidar que estas etapas no son fijas ni estáticas, 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 ese carácter recursivo.

(...) en los modelos recursivos los subprocesos identificados son considerados como interdependientes en el sentido de que en cualquier momento del proceso de composición escrita, el escritor puede interrumpir la realización del subproceso y centrar sus operaciones cognitivas (...) los subprocesos no son considerados como tareas definitivamente acabadas sino susceptibles de modificaciones

potenciales generadas al detectar discrepancias en el desarrollo de uno u otro subproceso. El proceso de escritura se [entiende] como un proceso recursivo durante el cual la actividad del escritor avanza y/o retrocede, pasa de un proceso al anterior o al siguiente, en función del tipo de interacciones que se vayan generando entre el escritor y el discurso escrito (Camps,2003:14).

Tanto los aportes de Flower y Hayes como los de Bereiter y Scardamalia van a convertirse en los estudios base para explicar el proceso de composición escrita, pues dan cuenta de las etapas generales mediante las cuales se construye un texto: Preescribir (planificar), Escribir (textualizar) y reescribir (revisar). Estas aportaciones fueron sustentadas y confirmadas por los diversos estudios que realizaron.

Además, se pudieron dar cuenta que en este proceso hay diferencias entre un escritor y otro. Linda Flower y Nancy Sommers estudiaron las verbalizaciones de escritores mientras trabajaban, realizaron comparaciones entre escritores muy experimentados y estudiantes universitarios comunes. Sommers encontró que el escritor experto imagina al lector, anticipando un juicio crítico que guía sus revisiones. Flower, al revisar los textos de los estudiantes universitarios y de los profesionales, observó que los primeros solo presentaban las ideas como fueron descubiertas y los segundos trataban en todo momento de compartir su texto con un posible lector (Carlino, 2004).

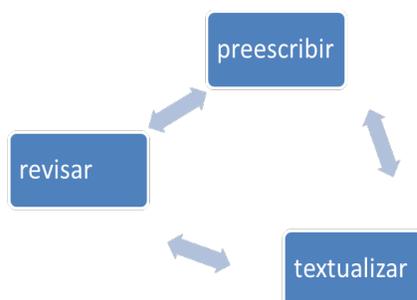
A partir de esas indagaciones, Flower explica que existen dos tipos de prosa, la *de escritor* y la *prosa del lector*. En la primera, quien escribe, lo hace para sí mismo, para un entendimiento privado, donde pone por escrito su propio pensamiento. Aunque planifica, textualiza y revisa, el escritor lo hace de manera superficial y no considera otros elementos para mejorar el texto. Esta prosa refleja el curso del pensamiento del escritor y no toma en cuenta el pensamiento del posible lector. En la segunda, el escritor toma en cuenta a un posible lector, lo que implica conjuntar las ideas que elabora, formar conceptos y valorar si son relevantes o no; los ordenan, los agrupa y los relaciona lógicamente, es decir “construye

progresivamente el significado del texto” (Cassany, 2008:131). Lo que requiere un ir y venir a las diferentes etapas.

Flower amplía sus estudios y junto con Hayes explican cuáles son los procesos que un escritor sigue durante la tarea de producción escrita, la cual conceptualizan como una tarea de resolución de problemas.

Bereiter y Sacardamalia (1992) complementan estos estudios y para explicarlos proponen dos modelos de coposición escrita: *la madura* y *la inmadura*. A diferencia de Hayes y Flower, estos investigadores afirman que ser un escritor experto es cuestión de madurez. El escritor inmaduro “construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego localiza los identificadores, del tópico y el género” (p.46), "dice el conocimiento" a diferencia del escritor maduro que a medida que compone un texto va transformando el conocimiento. La distinción 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 y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo de la tarea, si el conocimiento es transformado: el análisis, la conexión de ideas y secuencias, así como el replanteamiento, va estar presente en todo el proceso.

Hasta aquí podemos decir, que la escritura se compone de tres subetapas recursivas (planificar, textualizar y revisar), de las cuales surge el texto, que tan complejo sea va a depender de los conocimientos, las herramientas, experiencia o madurez de escritor.



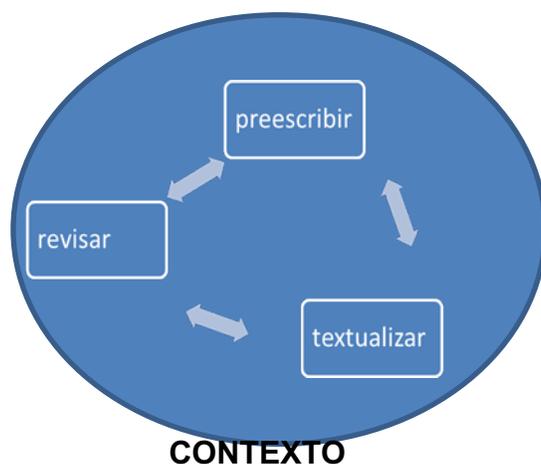
Esquema 3. Etapas del proceso de escritura

Cabe destacar, que en ese camino recursivo existen una serie de factores que están presentes en el proceso de producción, podemos ver entonces que para componer un texto es necesario poner en juego diferentes elementos: atender aspectos normativos, temáticos, de contenido y extralingüísticos (factores contextuales, culturales e institucionales) y que también intervienen variables tales como la naturaleza de la tarea, del contexto y del escritor. (Hernández, 2012; Flower, 1994; Hayes, 1996; Newell,2006; Díaz,2014; García Madruga,2002).

Además, hay que considerar 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 (ES) tienen que apegarse a ellas. Lo que vuelve al proceso de composición una tarea aún más compleja.

Sin embargo, y pese que en la actualidad los modelos que proponen resultan indispensables para explicar el proceso, estos investigadores, en un primer momento, dejaban a un lado el contexto de escritura y otros elementos importantes que abonan a su comprensión. Fue hasta los años noventa del siglo pasado que Flower y Hayes incorporan a sus estudios los factores sociales, tratando de integrar cognición y contexto, apoyándose en evidencias empíricas, en los estudios de retórica y en observaciones etnográficas (Hernández,2006).

Las investigaciones y experiencias acumuladas, hicieron ver a Hayes (1996) que escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio y, además, es necesaria la motivación para llevarse a cabo, pues los escritores están insertos en espacios y tiempos específicos con demandas específicas, lo que les implica responder a demandas retóricas situadas. Entonces el esquema anterior queda más completo de la siguiente forma:



Esquema 4. Etapas del proceso de escritura insertas en un contexto

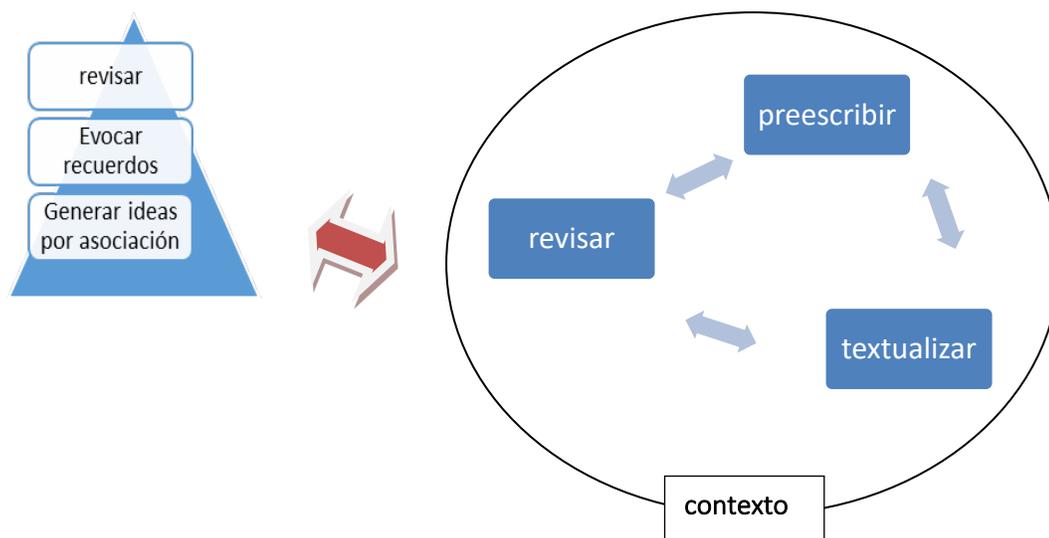
Otra perspectiva valiosa, es la realizada por Sharples (1996), quien expone que la escritura no solo es una actividad de resolución de problemas, además, es un proceso de diseño abierto que está mediado por herramientas y recursos que aporta el escritor. Para Sharples (1996), el escritor es un pensador creativo y un diseñador de textos.

En su propuesta el proceso de escritura está compuesto por etapas recursivas, al igual que en los modelos cognitivos tradicionales, sin embargo él los nombra: interpretación (planificación), contemplación (textualización) y nueva redacción (revisión). Bajo esta idea, los escritores reconfiguran sus textos con ideas o estructuras que originalmente no estaban en la planificación; hay un proceso de creatividad que permite que los textos sean novedosos, es decir que muestren originalidad, que va desde frases novedosas, que nadie había dicho antes o que simplemente no habían surgido antes en la mente del escritor, hasta ideas o construcciones creativas que lo hacen único.

Cabe aclarar que sí reconoce que en la producción escrita se hace uso de una planificación deliberada, pero expresa que también se hace uso del descubrimiento casual. Al elaborar un texto el escritor realiza dos tipos de acciones que interactúan entre sí: transformar sus ideas utilizando todos los recursos de que dispone y reflexionar sobre lo que ha realizado (Hernández, 2016).

De forma tal que los diseñadores (escritores) usan herramientas y crean sus escritos en un contexto, sin embargo, aunque ese contexto les impone cierto sello es posible encontrar formas novedosas de escritura, esto último es quizá, uno de sus aportes más valiosos a destacar.

A partir de estas propuestas podemos reconstruir el esquema del proceso de composición escrita e incluir los aportes de Sharples:



Esquema 5. Modelo integrado basado en Hayes y Flower; Bereiter y Scardamalia y; Sharples. Elaboración propia

En él se observa que el proceso de escritura está compuesto por etapas que no son fijas, tiene un carácter recursivo, se encuentra inmerso en un contexto y que aparecen y se incorporan ideas creativas que pueden no estar en la planificación original, sino que se descubren en el mismo camino de construcción.

En la siguiente tabla se pueden observar, de manera panorámica los estudios antes descritos:

APARICIÓN	MODELO O PROPUESTA	REPRESENTANTES	CARACTERÍSTICAS
70s	Por etapas	Rohman.	Estudio incipiente. La composición se divide en tres etapas, en el proceso se tiene que mejorar el producto.
80s	Cognitivo	Hayes y Flower. Bereiter y Scardamalia.	Composición de un texto como problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas (planificación, textualización y revisión) y se regula mediante el monitoreo. "Prosa de lector" y "prosa de escritor". "Decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento".
90s	Sociocognitivo	Zimmerman y Riesemberg. Hayes (1996) Flower (1994) Sharples (1999)	La escritura es más que la mera expresión escrita de una habilidad cognitiva: es un proceso social cognitivo en donde los escritores...usan una variedad de métodos conductuales así como cognitivos para recabar y mantener experiencias afectivas y motivación. Incluye los procesos afectivos-emocionales. Estudia la Planificación colaborativa. Reconoce la creatividad en el proceso de composición.

Tabla 1. Estudios más destacados sobre el proceso de composición escrita (perspectiva cognitiva). Elaboración propia

Tanto los aportes de Hayes y Flower, como los de Bereiter y Scardamalia y los de Sharples están nutridos por la perspectiva cognitiva, pues explican los procesos mentales del escritor, sin embargo, ninguno de los tres, se enfocaron en profundizar en la importancia del espacio de producción, lo que sí hicieron los estudios socioculturales.

1.4 Composición escrita: proceso sociocultural

En el apartado anterior se rescataron los aportes teóricos de los modelos cognitivos, sin embargo, consideramos que la explicación no sería completa si no se complementa con los aspectos socioculturales.

Para explicar el proceso de composición como práctica social y cultural es importante retomar los aportes de los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Mediante su abordaje se clarifica por qué producir textos implica un contexto de escritura, pues la composición escrita es aterrizada en un espacio y tiempo determinado, matizado por funciones y finalidades. Cabe aclarar que, aunque estas investigaciones tienen énfasis en lo sociológico, son pertinentes para explicar el proceso de composición como práctica social y cultural.

1.4.1 El parteaguas: Los Nuevos Estudios de Literacidad

Antes de los años noventa, algunos investigadores habían puesto de manifiesto que el carácter contextual de la escritura influía en el proceso de composición, sin embargo, son los aportes de Brian Street (1993), los que explican aspectos que las teorías cognitivas no dejaban claros. En sus estudios se asume la escritura como práctica social, donde los eventos, las prácticas y el tipo de textos se suman y conjugan para determinar la composición de textos.

Al igual que todo el conocimiento existente, los postulados de este investigador tienen sus raíces en investigaciones previas, por lo que resulta pertinente revisar algunas de ellas.

Se destacan los estudios realizados por Scribner y Cole (1979), quienes por medio de un enfoque comparativo e influidos por los estudios antropológicos, dan 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; *en árabe*, que cumple funciones religiosas, pues los practicantes del Corán, aprenden y leen sus oraciones en este idioma; y; el *Vai* que se utiliza en espacios personales, para escribir cartas, notas o registrar algún suceso cotidiano. Por medio

de este estudio se muestran diferentes literacidades en un mismo contexto y se da cuenta que la producción escrita puede cumplir diferentes funciones y cubrir distintas necesidades en una misma comunidad.

En la misma línea, Bartón y Hamiltón, a finales de los años noventa, analizaron literacidades vernáculas en una comunidad inglesa³, la finalidad fue indagar sobre el espacio donde se producen escritos y las acciones que se realizan alrededor de los textos.

Para tener más claridad, a continuación se presenta una panorámica de los estudios más influyentes que se realizaron bajo esta línea hasta mediados de los años noventa del siglo pasado. Estas investigaciones nos 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.

³ Un ejemplo es el uso de recetas de cocina que dan pie a la lectura, al consultarla, el habla, al compartir con otros y la reescritura, pues en algunos casos se reescribe la receta original.

MAPA DE CAMPO

	REPRESENTANTE	AÑO	LUGAR	ESTUDIO	ASPECTOS IMPORTANTES
Investigaciones detalladas en comunidades específicas	Heath	1983	Apalaches E. U	Etnográfico, sociolingüístico. Lo que la gente hace con la lectura y la escritura	Evento letrado
	Strett	1984	Aldeas islámicas. Iran	Antropología social, etnografía. Dos literacidades paralelas en la misma comunidad	Práctica letrada Literacidad autónoma/ ideológica
	Scribner y Cole	1981	Vai. África oriental	Psicología intercultural	Literacidades aprendidas informalmente
	Reder	1987	Comunidades esquimales, hispánicas		
	Besnier	1993	Habitantes del archipiélago del pacífico		
	Wagner	1993	Hablantes de árabe en Marruecos		
	Moss	1994	Comunidades minoritarias en E.U		
Prácticas de literacidad en adultos en sus hogares y comunidades	Sexena	1991	Mauritania		Uso de literacidad en comunidades bilingües
	Blomme, Street y Sheridan	1993		Prácticas de escritura	
	Prinsloo y	1996		Estudios contemporáneos en Sudáfrica	
Influencia de instituciones sociales específicas	Fishman	1991		Escritura entre los amish. Pensilvania	
	Kapitzke	1995		Australia. Advenistas del séptimo día.	

Tabla 2. Mapa de campo. Literacidades en comunidades específicas. Elaboración propia a partir de Barton y Hamilton (1998)

Al analizar estos estudios nos damos cuenta que se conjugan tres elementos básicos para la producción escrita, tal como lo refieren Barton y Hamilton: las prácticas letradas, los eventos letrados y el tipo de textos.

Las *prácticas letradas* es “lo que la gente hace con los textos (...)”, implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Barton y Hamilton, 2004:112)⁴, incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales; además, están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder.

El segundo elemento, los *eventos letrados*, son las actividades repetidas y regulares, “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: 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, felicitaciones, etc). En el caso de espacios educativos formales, los escritores se apegan a reglas muy específicas y a presiones institucionales y disciplinares con características suigéneris, por ejemplo la estructura de una tesis, un ensayo o un reporte. Así es que, no se escribe igual en cada lugar y momento. Cada evento letrado impulsa a cumplir reglas específicas.

Lo mismo sucede con el *tipo de textos*, Barton y Hamilton (2004) destacan que cada texto escrito tiene características muy específicas de acuerdo a las demandas de cada práctica o evento letrado, así también cambia la forma en que se producen. En las instituciones universitarias se solicitan textos académicos, donde el emisor es un miembro de la comunidad académica y el lector son los otros miembros que los juzgan y evalúan, además el contexto impone los cánones para decidir lo que es apropiado y lo que no, el discurso toma posición respecto a discursos de la misma área de conocimiento (Teberosky en Castelló, 2009).

⁴ Aunque el término *practica letrada* es usado por Barton y Hamilton en un sentido más amplio al referirse a literacidad, para los fines de este trabajo solo nos referiremos a la composición de textos.

De acuerdo a lo anterior, cada persona puede formar parte de varios y diferentes dominios y realizar distintas prácticas letradas, participar en diferentes eventos y producir o leer diferentes tipos de textos. Lo que enfrenta al que escribe a aprender formas específicas de escritura.

Además de los tres elementos anteriores, Brian Street (1993/2002) destaca el componente ideológico de los textos, refiriéndose a imposición de las ideas que cada comunidad considera importantes o convenientes. Este investigador, mediante lo que denomina Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), cuestiona las investigaciones realizadas hasta ese momento, derivadas de los aportes cognitivos, y realiza una fuerte crítica, pues considera que solo daban cuenta del proceso individual y aislado, es decir, pareciera que los procesos de composición quedaban fuera de todo matiz dominante, colocando a la escritura en un espacio flotante sin conexión cultural a lo que llama modelo *autónomo*, Street (1993) lo considera reduccionista y neutral, pues los textos tienen una carga ideológica y política que no podemos ignorar⁵.

Al respecto, Street, junto con Lea (1998), realizan una investigación donde indagan las habilidades de estudio de dos grupos de diferentes comunidades, lo que implica dos modelos diferentes de literacidad. Encuentran que cada disciplina legitima sus formas de escribir, que, aunque son de origen social se convierten en individuales, pues cada persona las asume e interioriza según las necesidades y demandas en las que se encuentra inmersa.

⁵ Desde un enfoque sociológico, 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.

En la misma línea, Cassany y Hernández (2012)⁶, dan cuenta de un estudio realizado a 12 jóvenes bachilleres que escriben y leen, pero como prácticas no escolarizadas. Por ejemplo, el caso de Mei, una joven que crea una página de internet para publicar una novela; en dicha plataforma sus seguidores comentaban y le daban sugerencias para mejorar sus escritos, a los cuales ella atendía, sin embargo, 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 es el uso del Internet para relacionarse socialmente con sus pares (jóvenes con intereses similares) enmarcada en eventos letrados repetidos al hacerlo rutinariamente. Aunque 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, pueden ser de distinta índole y constituyen diferentes ámbitos de la vida.

El caso del ámbito académico, que es al que nos enfocamos en este trabajo, tiene ciertas características y demandas que varían en cada comunidad o disciplina. Corcelles, Castelló y Milian retoman la clasificación de Nessi (2015), para explicar que en estos espacios son utilizados ciertos géneros discursivos con más frecuencia, estos tienen características que cada disciplina les imprime, pues comparten ciertas formas de utilizar el lenguaje y el conocimiento. Son “formas genéricas que definen y estructuran la actividad en situaciones o contextos recurrentes” (p18), 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 que se encuentran insertos, a lo que llama horizonte de expectativas. Cada uno de los géneros discursivos es el

⁶ Para profundizar consultar: Cassany, D. & Hernández, D. (2012, enero-junio). ¿Internet: 1; Escuela: 0?. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html

resultado de discusión y consenso, de categorías de reconocimiento psicosocial como las llama Bazerman (1998).

Los géneros discursivos son sociales, en cuanto comparten características, en los espacios académicos, son elementos reguladores incluso de poder. Por ello, 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 donde se involucran no solo los aspectos cognitivos, sino los sociales y los 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 le imprimen a la composición carácter contextual y situado.

Al respecto, Gerardo Hernández y Erika Rodríguez (2018) realizan una investigación donde 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 a las diferentes comunidades disciplinares a las que pertenecen. Explican que cada campo de conocimiento tiene e impone sus propios modos de ser, saber y hacer. En su estudio exploran las creencias y prácticas de escritura académica de 248 estudiantes de cuatro carreras universitarias (Psicología, Historia, Biología y Filosofía) y un grupo de bachillerato y confirman que “En cada cultura académica, 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 y Rodríguez, 2018:197).

Cuando los alumnos ingresan a las carreras académicas ya poseen una serie de creencias engendradas a partir de sus experiencias educativas y personales en los ciclos escolares básicos y medios (Hernández, 2008), 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 (2012) conceptualiza la composición escrita bajo la mirada sociocultural enfatizando sus aspectos sociofuncionales 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 aquí estudiado, se inserta en la vertiente llamada sociocultural, entendida como un proceso social con doble significado: el referido al texto y a las prácticas inmersas en determinadas culturas y; “a la interacción, el diálogo, la colaboración y la negociación que existe en la construcción del mismo” (Torres,2004:99).

Las personas construimos significados, pero esto no se da de forma automática, ni aislada, sino por medio de la interacción con los otros, “el hombre a partir de su encuentro con el mundo crea significados” (Bruner, 1990:22), estos por lo tanto, son conocimientos compartidos, no por ello idénticos en cada persona, sino reorientados 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, 1999:98), ubicándola como 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, los propósitos de quien escribe y es encausada por los efectos esperados. Kalman (2003) y Poulaine (2001) 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.

1.4.2 Variables implicadas en el proceso

Estamos ciertos que en el proceso de composición escrita se conjuga lo cognitivo, lo social, lo cultural, las experiencias y las características específicas de los textos, pero, además, existen ciertas variables a considerar. Miras y Solé (2009) explican que entre más conocimiento se tenga de ellas menos compleja es la tarea de escribir.

Variables implicadas en el proceso de composición	Conceptualización y representación de la tarea	Actividad de escritura en una situación determinada	Trabajo disciplinar Trabajo colegiado Dedicar a la escritura tiempo suficiente Vencer la ansiedad
	Conocimientos del escritor		Dominio del tema Conocimientos (lingüísticos, retóricos, formales) Estrategias
	El texto producido u otros textos producidos	Reconocernos como autores en dos planos	Psicológico (implica cambio de rol) Discursivo (pasar de lector a autor, de consumidores a productor)

Tabla 3. Variables implicadas en el proceso de composición basada en Castello (2009)

La representación de la tarea tiene que ver con reconocer la actividad de escritura en una situación determinada, además del trabajo disciplinar y el trabajo colegiado, así como el tiempo del que se dispone para generar un texto. De acuerdo a Miras (2009), se tiene que tomar en cuenta el tipo de texto que se va escribir, a decir del género discursivo o las características con las cuales se busque cumplir el propósito de lo que se quiere comunicar.

También es importante tener claridad respecto a la disciplina en la que se inserta el documento a producir, en el caso de los textos académicos, cada área de conocimiento o incluso cada institución tiene sus propias formas y exigencias.

Otro elemento a considerar es el tiempo del que se dispone para realizarlo y los formatos, si es que los hay, que se solicitan.

En cuanto a los conocimientos del escritor, se incluyen desde su dominio gramatical, a decir de ortografía y formas textuales, hasta el dominio del tema o, si es el caso, identificar qué hace falta saber o qué es necesario buscar.

Un factor vital, es sentirse capaz de hacer el texto, que en palabras de Castello (2009) implica un cambio psicológico, es decir, convertirse en escritor, lo cual significa que nos reconozcamos no solo como consumidores de textos, que es el papel que asumimos cuando leemos, sino como productores que tiene que ver con empezar a formar parte de una comunidad de escritores, lo que algunos llamarían expertos o experimentados.

Hasta aquí, hemos dado cuenta de manera panorámica, del proceso de composición escrita, que está compuesta por tres etapas recursivas: escribir, reescribir y revisar. Además, está presente el componente creativo.

También se ha explicado, que como complemento a los estudios cognitivos, se suman los NEL, que destacan la importancia del lugar, tiempo y tipo de texto, así como el componente ideológico de la producción.

Como pudimos observar existen una multiplicidad de elementos a estudiar, sin embargo, nos centraremos en identificar las emociones implicadas en el proceso de composición escrita, tomando en cuenta las etapas de producción, así como el contexto que incluye el lugar, tiempo, tipo de texto y actores involucrados en una producción específica.

En resumen, la composición escrita es un proceso inserto en un contexto social, donde existe una interacción entre procesos y contextos, se crean comunidades de discurso con tareas auténticas y quien produce los escritos es quien logra ser parte de la comunidad, porque conoce sus características, demandas, formas y exigencias.

CAPÍTULO II

EMOCIONES Y COMPOSICIÓN ESCRITA

2.1 Los primeros estudios

2.2 Una aproximación interdisciplinar a las emociones

2.2.1. Emoción, sentimiento y estado de ánimo

2.3 Diversas clasificaciones

2.4 Emociones en los procesos educativos

2.5 Emociones generadas en el proceso de escritura

*... Lo que puede el sentimiento
No lo ha podido el saber
Ni el más claro proceder
Ni el más ancho pensamiento*

Violeta Parra

Producir un texto, como se mencionó en el capítulo anterior, es un proceso complejo donde intervienen una serie de factores que permiten la construcción del mismo, uno de ellos es el emocional.

Al realizar la revisión de estudios e investigaciones que hablan sobre emociones nos damos cuenta que la teoría sobre las emociones está en proceso de construcción, pues se encontró que no existe un consenso generalizado de lo que son, la variedad de aproximaciones teóricas y el reduccionismo explicativo de algunas posturas científicas, así como el abordaje trasdisciplinario (Shweiger, 2016:9-10) hacen que resulte inapropiado llegar a acuerdos sobre su conceptualización.

Hoy día, 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 mas 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 lo que 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 a las emociones y sentimientos. Aunque en los estudios revisados se les llama emociones a aquellas con las que nacemos y 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. Esto no se

distingue en el lenguaje diario. Por ello es común que al referirnos a ellos utilicemos uno u otro término.

Por lo anterior, en este capítulo se da cuenta de una aproximación teórica que nos permite 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. 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 sobre el tema se han aventurado a realizar para su mejor estudio, se recuperan los aportes de José Antonio Marina y Antonio Damasio, que han permitido entender algunos aspectos pertinentes para la realización de este trabajo, para finalmente aterrizar en los aportes de Myriam Muñoz, 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.

2.1 Los primeros estudios

Aunque pareciera moda o descubrimiento de la actualidad, los estudios en torno a lo emocional han estado presentes desde la antigüedad. Ya la filosofía se detiene en darle un espacio a este componente del razonamiento, no desde la definición actual, pero sí desde la interrogación sobre el comportamiento humano.

Lo filosófico

Al respecto, Rodríguez Valiz (2015), desde la 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, *posheïn*, que significa ser afectado; este término aristotélico hacía

referencia a las fuerzas irracionales que surgen en el individuo en determinadas circunstancias, que nublan su acción racional e incluso llegan a poseer totalmente las conductas humanas. Para Aristóteles (en Camps, V., 2011), son estados correspondientes a la animalidad del ser racional, por lo tanto, no están sometidos a la voluntad y crean en el ser humano sufrimiento e incertidumbre, *posheïn* es 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 este filósofo propone como ideal educativo la liberación de éstas.

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. Durante la alta Edad Media, Tomás de Aquino las restablece como afecciones del alma, es decir, modificaciones súbitas de una acción, las explicaba como apetitos sensibles; 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).

Casi dos siglos más tarde, San Agustín refiere que en las acciones humanas hay un componente de gozo, dolor, deseo y temor, 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, 2015), podemos encontrar fragmentos donde 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, en Rodríguez, 2015:65).

En esta misma época, Descartes en *Pasiones del alma* (en Rodríguez, 2015) título de su obra fundamental, 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 tienden 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 *Ética* (en Rodríguez, 2015) explica que las emociones son un esfuerzo de la mente para preservar el propio ser.

Kant y William James reconocen la función biológica de las emociones. El primero, en el siglo XVIII, afirma que éstas ayudan y sostienen la existencia y algunas de ellas favorecen mecánicamente la salud⁷. El segundo, William James, pensaba que las emociones radican en el sistema visceral o en el vasomotor, por las manifestaciones que se perciben en el cuerpo, las explica como una percepción de las respuestas fisiológicas; aunque estudios posteriores van a develar que no hay un órgano específico donde radiquen. A pesar de las objeciones encontradas en la propuesta de este filósofo, se ha conservado la idea que las emociones se muestran o se hacen perceptibles a través del cuerpo.

⁷ Para mayor referencia ver Casado y Colomo. (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.

Es hasta el siglo XX, que Scheler afirma 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.

Lo biológico

Bajo la misma línea, Charles Darwin, biólogo, demostró lo que su contemporáneo James afirmaba, su propuesta, desarrollada en el siglo XIX, es la más influyente aún hoy día, aunque sus estudios incluyen a los animales. Postula que las emociones existen porque son necesarias para la sobrevivencia. También señala, siguiendo la *línea evolutiva*, que al igual que otros aspectos humanos, éstas evolucionaron porque también cumplen una función adaptativa, explica que hay emociones innatas, es decir, éstas 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 consideran seis emociones básicas universalmente reconocidas en el rostro humano: alegría, tristeza, ira, temor, sorpresa y asco; esta clasificación propone que los individuos perciben que cotidianamente se emiten juicios en torno a los sentimientos, de acuerdo a expresiones faciales. Las aportaciones de Darwin guían los estudios más modernos.

Como podemos notar las reflexiones de Spinoza, Kant, James y Darwin se inclinan a la parte palpable, al cuerpo, a las manifestaciones que son observables. Pareciera ser que ponen a la vida emocional como una especie inferior de la vida intelectual.

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

Las teorías contemporáneas

A raíz de estos estudios, han surgido una serie de teorías respecto a las emociones, que conjuntan lo filosófico, lo biológico y lo neuropsicológico, como las que siguen.

Freud (en Bericat, 2012) reconocía las bases de las emociones y de la personalidad como substratos esenciales de la maduración de las funciones del yo. Él ponía el principio del placer como guía de las actividades humanas y a partir de ahí una posible taxonomía de emociones. Quizá su aporte más trascendental sea la propuesta de que los sistemas emocionales van evolucionando.

La *Teoría de James-Lange* es una propuesta acuñada desde la neurofisiología a finales del siglo XIX, refleja el conocimiento que se comenzó a tener del organismo y del cerebro humano. Explica que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, produciendo cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos del esqueleto a través del sistema nervioso somático, es decir, después de la percepción de un estímulo (por ejemplo una mala noticia), se generan unas respuestas fisiológicas como el aumento de la frecuencia cardíaca, temblores, sudores y motoras, que son las que producen la emoción (Rodríguez, 1998). Así pues, esta teoría se centra en afirmar que el estímulo externo provoca la emoción que es posterior al estímulo.

Cannon y Bard (en Melamed, 2016) no estaban de acuerdo con la propuesta anterior y en los años veinte del siglo pasado, sus estudios los llevaron a concluir que sentimos emociones al mismo tiempo que las reacciones fisiológicas, estos investigadores propusieron que es el tálamo quien envía la señal para sentir emoción al mismo tiempo que se percibe la acción. Para ellos, las emociones son manifestaciones del sistema nervioso central⁸.

Un paso más adelante hacia la comprensión de las emociones, lo dieron Schachter y Singer, quienes acuñaron una *Teoría biopsicológica*, la cual explica que la

⁸ Si es de su interés identificar estas zonas cerebrales, ver el Anexo 2 “Esquema de las partes del cerebro”

activación fisiológica ocurre primero y luego el individuo debe identificar las razones de esta activación para experimentar la etiqueta de la emoción, la diferencia con las dos propuestas anteriores radica en la interpretación cognitiva que los individuos hacen, dotando de un papel activo a estos.

Finalmente, nombramos los aportes de *Lazarous* (2005) quien estudió el papel que juegan las valoraciones cognitivas en la constitución de las emociones. 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.

Por mucho tiempo y aún hoy día, prevalece la discusión sobre la relación entre estados corporales y emociones, la discusión se centra en que si son los estados corporales los que provocan la emoción o es la emoción la que provoca los estados corporales (James, 1884; Cannon, 1929), sin embargo, consideramos que ambas posiciones coinciden en que no se relacionan de una manera uniforme.

Al analizar las propuestas anteriores, podemos dar cuenta de que el avance en el conocimiento en anatomía y neurología permitieron realizar aproximaciones diferentes a las que se habían venido dando, consecuencia de tan solo la reflexión o las observaciones superficiales del cuerpo humano. Las teorías antes mencionadas identifican partes específicas del cerebro donde radica el sustrato emocional y sus funciones, también las definen 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 éste neurofisiólogo va a mostrar la estrecha relación entre razón y emoción.

Lo neurofisiológico

Recordemos que al principio del siglo XX la biología y la psicología así como la neurología, avanzaron a pasos agigantados por lo que podemos inferir que ya se

reconocía que las emociones radican en el organismo y que están íntimamente conectadas con lo cognitivo. Para corroborarlo Damasio (1994) después de estudiar en el caso de Hignas Pearl, hombre que fue atravesado por una varilla en la cabeza, acontecido en el siglo XIX⁹, realizó una serie de observaciones con pacientes que resultaron afectados en algunas regiones cerebrales.

Para comprobar lo observado realizó doce estudios más, en todos ellos los pacientes tenían dañada, por diferentes circunstancias una parte del cerebro, lo que al parecer repercutía en las sensaciones y manifestaciones emocionales. En algunos casos era muy claro que el daño reducía la emoción y los sentimientos, en otros el dominio personal, así mismo, observó que cuando se había lesionado la parte encargada de la planificación y la permanencia de una imagen mental aspectos fundamentales para el razonamiento humano, también repercutía en lo emocional. Lo anterior lo llevó a afirmar que razón y emoción estaban íntimamente ligadas.

Lo social

Para internarnos en el abordaje desde lo social, es necesario abrir un paréntesis para hablar de la cultura y por consiguiente de la sociología de las emociones, la cual expresa que algunas emociones son sociales y son provocadas por referentes a otras personas. También resulta pertinente tener claridad que la cultura tiene que ver con creencias y prácticas concretas que se asumen con distintos grados de consenso, aceptación, reconocimiento y compromiso.

Esta visión permite entender cómo es que las sociedades actuales han abierto y formado en 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. Sin embargo, con

⁹ Un doctor de la época, estudió que ese hombre fue afectado en los procesos básicos del pensamiento, en específico en el área donde se pensaba que radicaban las emociones, pues el cambio de comportamiento de éste hombre fue notorio. Es importante rescatar este caso porque es a partir de ella que se inaugura la investigación respecto a las emociones desde la neurofisiología (Damasio, 1994)

estos aportes queda claro que las emociones y “sentimientos experimentados por el ser humano se ha venido transformando con el tiempo, gracias al desarrollo evolutivo de nuestro lenguaje” (Muñoz, 2009:66). Bajo esta mirada se propone que han evolucionado tal como lo hicieron las sociedades.

Rodríguez (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, 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 que el individuo valora, se ha llegado a un acuerdo que al tener una dimensión cognitiva, implican pensamientos, creencias, juicios y evaluaciones y que su frecuencia e intensidad dependen de estructuras cognitivas (Gutiérrez, 2006). Es así que se descarta la idea 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 (2008) y Gutiérrez (2016), quienes han realizado amplios estudios desde la sociología, explican que las emociones no surgen y no son expresadas en el vacío, son fenómenos socialmente construidos 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 (...) implican patrones socioculturales determinados por la experiencia que se manifiesta en situaciones sociales específicas (Rodríguez, 2008:58).

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, así como de los recursos sociales de los sujetos (Páez, Echevarría y Villareal, 1998 en Gutiérrez, 2016).

Otro aspecto importante a considerar es que las sociedades demandan a los individuos una constante evaluación y expectativas de logro que garanticen su pertenencia, lo que 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, aquél debe pertenecer al repertorio común del grupo social" (Gutiérrez, 2016:400).

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 donde ellas son expresadas, la dinámica de las interacciones y la relación social que las produce (Gutiérrez, 2016: 200).

Otro aspecto a destacar es que no es necesario que un individuo perciba una activación real para experimentar una emoción, sino que sólo necesita creer que la ha percibido, Valins (1966) lo comprobó al realizar una serie de estudios dando placebos o información errónea a ciertos individuos y estos experimentaban una serie de emociones no percibidas. De ahí que se puede afirmar que las reacciones a estímulos con valor emocional depende mucho de lo que una persona cree y de lo que una persona 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 contruidos. Una emoción es un significado culturalmente aprendido que le permite al sujeto organizar una experiencia privada; es una construcción social que se realiza a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales (Páez, Echebarría y Villarreal, 1989, en Gutiérrez, Arbesu y Piña,2014:28).

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 la misma. Antoni y Zentner (2014) explican que en todo momento el ser humano hace una traducción de las sensaciones corporales, 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.

2.2 Una aproximación interdisciplinar a las emociones

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, para el propósito de este trabajo, de acercamientos menos fundamentados que muchas de las veces derivan en las propuestas simplistas de autoayuda¹⁰.

Primero que nada, debemos dejar claro que no hay actividad humana sin emoción, pues toda acción está guiada por ellas (Maturana, 1998). De manera general y a

¹⁰ Se le llaman textos de autoayuda aquellos que proporcionan información para reforzar habilidades y capacidades para mejorar la calidad de vida

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 (Grupo Didaltex, 2003; Antoni y Zentner, 2010; Rodríguez, 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 y Colomo, 2006:1).

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, 2015:15).

De acuerdo a lo anterior, existen diversos componentes en la maquinaria emocional. Tenemos la parte biológica, la cual está centrada en la supervivencia. Así como los humanos nacemos dotados con ciertas emociones que permiten a la especie preservarse, las llamadas emociones básicas de las que habla Darwin, que regulan el comportamiento con la finalidad de mantener un equilibrio en el cuerpo y sobrevivir los peligros a los que nos encontramos expuestos y responden a un proceso biológico fundamental de adaptación que es común a todas las especies (Plutchik, 1962), también hay factores aprendidos que aunque tienen carácter universal responden a cuestiones culturales.

Podemos afirmar entonces que, aunque en algún momento han separado razón y emoción, hoy día se reconoce la estrecha relación entre ambas, no solo como entes

separados, sino componentes uno del otro, lo que hace destacar su unidad más que su diferencia.

Toda acción debe inclinarse tomando a la emotividad en cuenta (Rodríguez, 2015:33), pues las emociones establecen pautas de comportamiento, ya que cumplen funciones desde el ámbito más básico de facilitar la supervivencia, hasta otras más complejas.

Esta complejidad nos lleva a reflexionar 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 en el haber cumplido con algo, aunque esto haya exigido 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 (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). Lo anterior aclara que compartimos con los mamíferos las emociones primarias, sin embargo, 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, 2009). También se ha explicado que tienen un componente corporal, pero también cognitivo, pues se perciben y manifiestan en el cuerpo y a su vez en el pensamiento; este planteamiento ha derivado en estudios neurológicos y psicológicos. Y que, 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 (2009) destaca que aunque el estudio y la explicación en torno a ellas está en proceso de construcción hay algunos aspectos en los que los estudiosos del tema coinciden, tales como:

- Las emociones informan sobre cómo está siendo vivenciada la relación entre el individuo y el entorno. Son la manera de hacernos conscientes de la pertinencia de nuestras preocupaciones, de la manera en que el mundo se presenta ante nuestros ojos. Cuando una situación cambia, cambia el estado emocional.
- Permiten saber cómo responder a los acontecimientos, a las situaciones que estamos experimentando. Informan tanto de lo que es percibido como amenazante, tóxico o destructivo. Como de lo que es atractivo y constructivo. Son como una brújula interna.
- Señalan la presencia de una necesidad y nos obligan a mirarla.
- Informan de aquello que es significativo, de aquello 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, 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. En el siguiente apartado nos abocaremos en aspectos más específicos para su entendimiento.

2.2.1 Emoción, sentimiento y estados de ánimo

Además del análisis sobre qué son las emociones, existen cuestiones que es necesario puntualizar, tales como el problema conceptual al referirnos a ellas, pues

en el lenguaje ordinario hay varios términos que pareciera hablan de lo mismo. Tal es el caso de emoción y sentimiento.

Aunque en el lenguaje coloquial y cotidiano emoción y sentimiento 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 que se está dando (la percepción de lo que se siente), el sentimiento necesita de una vivencia corporal por mínima que sea, aunque sea causada por la rememoración de una circunstancia, el sentimiento es la vivencia consciente de la emoción, se da en un ámbito de libertad más amplio, pues existe una relación directa con la memoria y la imaginación. Generalmente de lo que se habla es del sentimiento, de lo que estamos percibiendo.

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

Podemos decir que los sentimientos son una creación humana, se fueron generando, 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 descifrarla es por medio del lenguaje. Recordemos que por este medio podemos formular significados y poner en palabras la experiencia emocional. Los sentimientos son una experiencia cifrada más espiritual e intelectual que requiere que las personas puedan poner en palabras lo que están sintiendo, son la expresión consciente.

La emoción está más relacionada con el cuerpo y puede ser muy intensa y es de corta duración; el sentimiento al estar en la mente puede instalarse por un tiempo más prolongado. Muñoz (2009) explica que las emociones tenían que traducirse y

detallarse para que la experiencia pudiera comunicarse, comprenderse e integrarse, 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 ese alguien qué era lo que se sentía: ternura, aceptación, compasión, etc. (Muñoz, 2009:44).

Aunque en la actualidad, el lenguaje se encuentra muy desarrollado, es importante recordar que en cada individuo se da de manera diferente, 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, 2009: 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 mismas, es una tendencia a experimentar una emoción con mucha frecuencia (Wessman, 1978). La duración es un elemento que los define, pues son propios de la conciencia más profunda, es decir, no es necesario que la experiencia que generó la emoción este presente, pues el estado de ánimo permanece sin el estímulo, lo que puede generar nuevamente la emoción sin que lo 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. Esto influye en cualquier actividad humana.

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

2.3 Diversas clasificaciones

Sobre el tema de las diferentes maneras de clasificar las emociones o sentimientos existe una extensa discusión que va desde delimitar cuántas y cuáles son, hasta por qué se agrupan de esta u otra manera.

Presentar una clasificación no es tarea sencilla, incluso los estudiosos más arduos del tema no se aventuran a afirmar que hay una forma única, ello no quiere decir que exista arbitrariedad en las formas de hacerlo, sino que existen muchos criterios adecuados para establecerlas.

Hay clasificaciones tendentes más a lo descriptivo que atienden a 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, atienden a las causas internas al pretender explicar "qué genera de forma conceptual los fenómenos y cómo se diversifican según los diversos fines a los que aspiren" (Rodríguez, 2015:95). Nos enfocaremos en presentar un panorama que nos permita comprenderlas y caracterizarlas a partir de este acercamiento.

Aunque se han propuesto diversas formas de clasificación, preferimos nombrar sólo algunas, 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 con mencionar la propuesta de José Antonio Marina, quien realiza una propuesta en cuanto a los sentimientos, él habla de cuatro elementos: el tiempo, las

necesidades, las amenazas y la relación con uno mismo. De tal forma que los clasifica tomando en cuenta ciertos aspectos: sentimientos respecto al futuro (esperanza, impaciencia, desesperación, confianza, etc.); sentimientos respecto al pasado (nostalgia, melancolía, añoranza, arrepentimiento, etc.); sentimientos relacionados con la posesión (ansia, gratitud, poder, envidia, etc.); por el deseo de *poder* (sometimiento, resignación, prepotencia); por alguna *amenaza* (miedo, vergüenza, valentía, desánimo) y sentimientos por la *evaluación* de la propia imagen (humildad, desprecio, culpa, dignidad) (Marina y López, 2002).

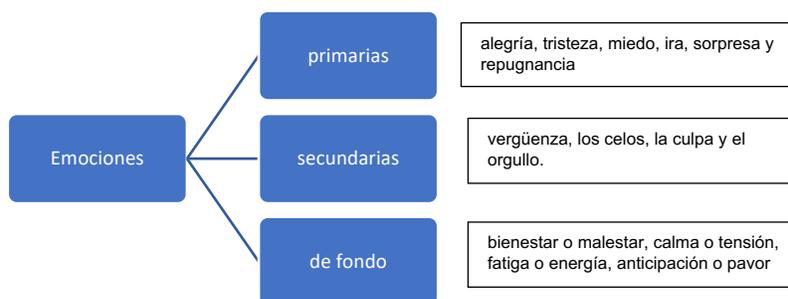


Esquema 6. Clasificación de sentimientos basada en Marina (2002)

Como ya se había 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 son 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 la vergüenza, los celos, la culpa y el 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 procesos de

conflicto continuo mental, manifiestos o encubiertos, según conduzcan a gratificaciones sostenidas o a inhibiciones de pulsiones o motivaciones" (Damasio, 1989: 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, 1989:104).

De tal forma, a partir de las emociones primarias se genera toda una gama de emociones derivadas de éstas y matizadas por la duración e intensidad.

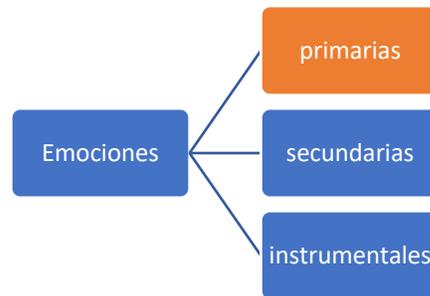


Esquema 7. Clasificación de emociones basada en Damasio (1989)

Otra de las clasificaciones que resulta de utilidad, es la realizada por Miriam Muñoz (2009), ella, a partir del análisis profundo de la literatura existente, explica que hay emociones primarias, innatas, que pueden ser adaptativas o desadaptativas; emociones secundarias y emociones instrumentales.

Las emociones *primarias* son aquellas con las que venimos equipados desde el nacimiento y sirven para responder corporalmente de manera preorganizada ante los estímulos del mundo. Las llamadas *secundarias*, son reacciones más internas, sutiles o sociales, se producen mediante la experiencia. En cuanto a las *instrumentales*, son las que se generan cuando la persona ha aprendido que sufren un efecto sobre los demás y pueden ser llevadas a cabo inconscientemente, pero que, con el tiempo, se han vuelto habituales.

Esta misma autora plantea que a partir de ciertas emociones, según duración e intensidad se transforman en otras y que su significado y la experiencia previa van matizándolas.



Esquema 8 . Clasificación de emociones basada en Muñoz (2009)

Myriam Muñoz (2009) explica que para ella sólo las emociones primarias son emociones propiamente, las demás son sentimientos, pues son una forma más fina y elaborada que las emociones innatas. De tal forma, esta investigadora realiza una clasificación mas general sobre sentimientos: *Sentimientos de desarrollo* y *sentimientos de deterioro*, los primeros

tienen la característica de impulsarnos hacia la corriente de nuestro fluido vital. Mantienen un equilibrio entre las tendencias a la novedad y hacia la seguridad [y las segundas,] van en detrimento de la autoestima y valoración de las personas y son el producto de experiencias traumáticas, de devaluación que llevan hacia una involución (p.49),

son sentimientos que nos lanzan a experiencias paralizantes. Al proponer esta clasificación Myriam Muñoz (2009) explica que

Es central descubrir en cada persona, nombre como nombre lo que está sintiendo, cómo resalta esta vivencia emocional, si promueve su desarrollo, si la hace sentir más vital. Conocer si no afecta negativamente su estima es un sentimiento de desarrollo, y por el contrario, si la hace sentirse desvitalizada, si afecta negativamente su estima, se trata de un sentimiento de deterioro (p.51).

Esta autora, desde la psicología clínica, resalta que las emociones están vinculadas con una necesidad, una carencia, así que nos motivan a movernos para cubrirla, explica que poder sentir nos da un nivel de información suficiente para que

tomemos, de manera consciente o inconsciente, las decisiones que se requieran para la adecuada satisfacción de nuestras necesidades.

En las siguientes tablas¹¹ se muestran los sentimientos más comunes, derivados de emociones primarias:

¹¹ Miriam Muñoz (2009) nombra MATEA a las emociones primarias (Miedo, Afecto, Tristeza, Enojo y Alegría) las cuales cumplen objetivos de supervivencia tales como protección, vinculación, retiro hacia sí mismo, defensa y vivificación. Señala, que los sentimientos derivan de éstas como una forma más fina y elaborada de las emociones innatas

SENTIMIENTOS DE DESARROLLO				
Miedo	Afecto	Tristeza	Enojo	Alegría
Alarma	Aceptación	Aflicción	Agravio	Armonía
Alteración	Acompañamiento	Arrepentimiento	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		Inconformidad	Júbilo
Recelo	Benevolencia		Molestia	Optimismo
Reserva	Bondad			Paz
Temor	Cercanía			Plenitud
Vacilación	Compasión			Serenidad
Vulnerabilidad	Comprensión			Sosiego
	Compromiso			Tranquilidad
	Condescendencia			Unidad
	Confianza			
	Consideración			
	Consuelo			
	Correspondencia			
	Cuidado			
	Dignidad			
	Empatía			
	Estima			
	Fervor			
	Generosidad			
	Honestidad			
	Paciencia			
	Pertenencia			
	Respeto			
	Simpatía			
	Solidaridad			
	Ternura			
	Tolerancia			
	Unidad			
	Valoración			

Tabla 4. Sentimientos de desarrollo. Recuperada de Myriam Muñoz (2009:69)

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		

Tabla 5. Sentimientos de deterioro Recuperada de Myriam Muñoz (2009:70)

Como podemos observar, cada investigador realiza una clasificación distinta para su mejor abordaje, sin embargo, coinciden en varios aspectos, como que a partir de las emociones básicas, primarias o innatas se generan otras y que de acuerdo a su intensidad y duración se van a diferenciar o transformar (Rodríguez, 2015). En el

Anexo 3 se encuentra un glosario emocional donde se caracterizan las emociones más reconocidas según la literatura revisada.

Recapitulando podemos decir que:

- Las emociones son procesos mentales y físicos, bioquímicos y neurofisiológicos, además de psicológicos y sociales.
- Los humanos nacemos dotados con ciertas emociones que permiten a la especie preservarse y desarrollarse.
- Tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas.
- Aunque las emociones son una respuesta para la que venimos equipados innatamente, se va enriqueciendo durante la experiencia de vida.
- Las emociones son los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto.
- La emoción es "información" de lo que me está pasando en este momento, un toque de atención.
- Las emociones manifiestan necesidades.
- Guían el pensamiento y orientan la acción: así tiene lugar una tríada inseparable pensamiento-emoción-acción.
- Son una guía de cómo estoy y una alerta sobre las cosas que importan y por qué importan. Buscan conseguir el bienestar.
- Las emociones otorgan significado personal a la vida, y ayudan en la toma de decisiones y también en la resolución de problemas.
- Informan de lo que es significativo, lo que nos interesa, como parte de la compleja construcción y procesamiento de la información que obtenemos del medio y de nosotros mismos.

- El ser humano hace una traducción de las sensaciones corporales, de su vivencia emocional, pero es por medio del lenguaje que las manifiesta o las comprende.
- Aunque en el lenguaje coloquial, emoción y sentimiento se usan indistintamente, los sentimientos son una creación humana, se fueron generando, significando, con el uso cada vez más refinado del lenguaje debido a la necesidad de especificar la experiencia emocional que se estaba teniendo. Al mayor desarrollo del lenguaje, así como de la conciencia reflexiva de la propia experiencia, se crearon un mayor número de sentimientos.
- Las sociedades actuales han abierto y formado en la percepción del individuo nuevas emociones y nuevos motivos para que éstas se generen.

2.4 Emociones en los procesos educativos

Al analizar lo anterior, no podemos dejar de reconocer que toda actividad humana está atravesada por emociones, pues su estudio cobra relevancia y significado especial debido al papel central que estas juegan en múltiples aspectos y ámbitos de nuestra realidad; la educación y todas las actividades implicadas en ello no son la excepción, pues éstas permiten a los sujetos la adaptación y la supervivencia, según su percepción, a ambientes determinados.

Y 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 (2006). 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.

Aunque actualmente se ha aceptado y destacado que nuestros estados y procesos mentales implícitos tienen necesariamente un componente emocional, se reconoce que “los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional” (García, 2012:5).

Hoy día, vemos que han proliferado propuestas para atender aspectos emocionales en las instituciones educativas, desafortunadamente pareciera ser que el desconocimiento de este tema ha hecho que sólo se realice en el discurso. Ejemplo de ello es la inclusión de aspectos socioemocionales¹² que plantea el Nuevo Modelo Educativo desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual reconoce que:

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; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita (SEP, 2017:517)¹³.

¹² Para profundizar, consultar en Planes y programas de Estudio de Educación Básica: Aprendizajes clave para la Educación Integral

¹³ 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, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. 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; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren

Lo anterior muestra que ya empieza a haber una creciente preocupación por estos aspectos, la propia SEP, en los planes y programas de estudio del 2017, plantea que se debe de atender y darle continuidad con los estudiantes de educación básica y con los de media superior.

A pesar de esto, el modelo educativo imperante todavía tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el educando asciende dentro del mismo, éstos son cada vez menos tomados en cuenta, pues al revisar la literatura no encontramos propuestas para estudiantes de instituciones de Educación Superior. Quizá porque este planteamiento es reciente y apenas se está considerando e integrando a la formación. Como bien menciona García (2012), sigue prevaleciendo en los espacios educativos la poca o nula atención a los mismos y conforme avanzamos en el sistema educativo se va desdibujando.

Entre las investigaciones que reconocen su importancia, se encuentran las de Castelló (2009), quien afirma que, si alguna vez hemos tenido la sensación en que en el mundo académico imperan sólo la lógica, la razón y la intelectualidad fría y desapasionada nos hemos equivocado, 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 demandas de otros, de tal forma que la autopercepción (autoestima y autovalía) va a influir en ellos. Nuestras percepciones serán guiadas por las creencias y expectativas.

que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

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

2.5 Emociones generadas en el proceso de composición escrita

En el caso de la construcción de textos académicos, que es en lo que se enfoca este trabajo, encontramos que hay escasa investigación respecto a aspectos emocionales y que la relación composición escrita- emociones se encuentra desdibujada, quizá porque en los espacios escolares, por muchos años las emociones han sido vistas como algo negativo que habría que controlar e incluso eliminar de ser posible.

Sin embargo, 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, en Grupo 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 que hay escasas investigaciones que la abordan y las que lo hacen tan sólo lo realizan como uno de los factores que intervienen en los procesos de escritura, pues no se enfocan directamente en el tema, como los realizados por el grupo Didactext (2003), Ginevra (2007), Díaz (2014), Medina (2018), Carrasco (2009), entre otros. O en aspectos específicos como la motivación (Caso y otros, 2008); la autoregulación (Vega, Bañales, 2010; Hernández, 2005) y la autopercepción (Busseniers y otros, 2010).

Al respecto, Castelló (2009) 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 los efectos afectivos. Y que:

(...) la investigación psicológica sobre los afectos 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 que disponemos 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 (p.136).

Como se mencionó en el capítulo anterior, los estudios centrados en el proceso de composición escrita se encuentran volcados en cinco ejes principales: conocimientos y creencias, procesos, análisis de textos, prácticas y enseñanza (Bonilla, Vega, Reyna y Rodríguez, 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.

Ahora bien, después de haber explicado cómo se lleva a cabo el proceso de escritura y definido qué es una emoción pondremos atención en el contexto, pues es en él que surgen y se desarrollan los textos y es el marco donde aparecen las

emociones. En el siguiente capítulo "El contexto de la escritura y su práctica", se caracteriza el lugar, tiempo e ideología de la población a estudiar, también se describen las exigencias institucionales, el tipo de texto que se les solicita para su trabajo recepcional, que tiene que ver con el carácter ideológico de la producción y la dimensión cultural de las emociones.

CAPÍTULO III

EL CON-TEXTO DE LA ESCRITURA Y SU PRÁCTICA

3.1 Texto y contexto

3.1.1 El posgrado

3.1.2 La institución: UPN

3.2 Maestría en Educación Básica

3.2.1 MEB- Animación Sociocultural de la Lengua

3.2.32 El perfil de los estudiantes

3.2.3 La titulación

3.3 El enfoque biográfico narrativo

3.4 El texto autobiografico

3.4.1. El trabajo con los textos

No cabe duda. Ésta es mi casa
aquí sucedo, aquí
me engaño inmensamente.
Ésta es mi casa detenida en el tiempo.

Benedetti

A continuación, se describe el espacio al que pertenecen los estudiantes universitarios, que se tomaron como referencia para este trabajo, se trata de alumnos de una universidad pública: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), específicamente de la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB-ASCL) que se imparte en la Unidad 095 CDMX Azcapotzalco.

En este capítulo, se explica, de manera general, qué son estudios de "posgrado", nivel de estudios del que forma parte la maestría, para posteriormente describir las características de la UPN, institución de carácter público, en la misma línea se describe la Unidad 095 Azcapotzalco, que es donde se imparte la MEB-ASCL. También se hace mención de los requisitos que tienen que cumplir los estudiantes para cursar dicha maestría: el perfil de ingreso y perfil de egreso, así como algunos datos que nos permiten conocer a la población estudiada.

Otro elemento importante es lo relacionado al tipo de texto que se solicita como requisito de titulación, este documento es resultado de la metodología de investigación llamado enfoque biográfico narrativo y, como toda metodología, tiene características específicas. También se describe el texto que se solicita a los estudiantes, es un texto académico, que se inserta en la narrativa.

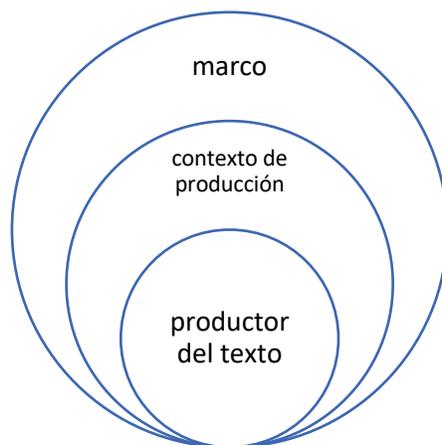
Como lo refiere el enfoque sociocultural, el proceso de escritura tiene el carácter social con doble significado: el referido al texto y a las prácticas inmersas en determinadas culturas y; "a la interacción, el diálogo, la colaboración y la negociación que existe en la construcción del mismo" (Torres,2004:99). Pues, las personas construimos significados, pero esto no se da de forma automática, ni

aislada, sino por medio de la interacción con los otros, como menciona Bruner (1990) “el hombre a partir de su encuentro con el mundo crea significados” (p. 22), estos, por lo tanto, son conocimientos compartidos, no por ello idénticos en cada persona, sino reorientados a las propias experiencias y propósitos.

Al ser un proceso situado, obedece a las particularidades del contexto de uso, 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.

Dedicar un espacio a la descripción contextual resulta necesario tanto de tipo histórico como social (Stret,1993), ya que la escritura en determinados espacios cumple con papeles específicos, pues es una actividad que ocurre dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades discursivas a partir de la participación (Kalman, 2003).

La descripción contextual implica, no solo el espacio de producción, sino la cultura en sí, tal como lo plantea Bajtín (1989), al referirse a los contextos de producción escrita. Este autor explica que existen tres círculos en que se circunscriben los textos: la cultura, el contexto de producción y el individuo.



Esquema 9 . Contextos de producción en que se circunscriben los textos (Bajtín, 1989)

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 la lengua nacional, lenguajes de género, lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y 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, económicos, entre otros. Aquí se inserta también la audiencia a quien va dirigido el escrito quienes pondrán en tela de juicio el contenido, la estructura y la funcionalidad del texto.

El tercer círculo: es el que involucra al individuo, quien 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.

Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se describen los elementos que involucran los tres círculos.

3.1 Texto y contexto

3.1.1 El posgrado

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 a las Especialidades, las Maestrías y los Doctorados (Moreno,2003).

En el caso de las maestrías, cada institución ofrece distintas, que 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 profesionalizantes¹⁴. 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 doctorado. Y las segundas, se centran principalmente en que el egresado complemente 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 cuál se quiera desarrollar el egresado.

Una de las vertientes que surge en los setentas del siglo pasado son 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, Sañudo y otros, 2012). En nuestro país ha habido un crecimiento desordenado de los posgrados, que han ido surgiendo de acuerdo a 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 más escasamente representado es el orientado a la formación de investigadores; el segundo reúne los programas especialmente dedicados a la formación del personal docente y académico en general, mismo que alcanza la más amplia representación; en el tercero y el último, el posgrado asume una

¹⁴ Cabe destacar que las maestrías profesionalizantes no dejan a un lado la investigación, pero éste se centra en la aspectos específicos de la práctica y en la intervención.

formación especializada (psicopedagogía, planeación educativa, comunicación educativa, entre otras) (1996:17).

En esta investigación nos referimos a una maestría orientada a educación y de carácter especializado, que a continuación se caracteriza.

3.1.2 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, 2001:20) 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, 2001:23), 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 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas que están 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 y profesionales de la educación" (Prudenciano, 2001:118)

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), así como a dos maestrías, una de ellas, la de Educación ambiental y la denominada Maestría en Educación Básica (MEB) ¹⁵.

3.2 Maestría en Educación Básica

La MEB nace 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, así como a promover el conocimiento científico y humanístico con un alto grado de calidad (Art. 5¹⁶).

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 Sociedad o; Animación Sociocultural de la Lengua, que es donde se centra este trabajo.

El sistema es modular lo que implica, ordenar los conocimientos vinculando la enseñanza con los problemas cotidianos, a través de un aprendizaje derivado de

¹⁵ Para profundizar en la historia de la creación de las Unidades de la UPN, consultar el documento: Moreno, Prudenciano. (2001). *Historia del proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2001*. Análisis de la fundación de la UPN.

¹⁶ REGLAMENTO GENERAL PARA ESTUDIOS DE POSGRADO UPN

una participación en la transformación de la realidad, en el que se abordan simultáneamente la producción, la transmisión y la aplicación de conocimiento que se desarrolla en seis trimestres.

3.2.1 MEB- Animación sociocultural de la Lengua

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

Por medio de estos estudios se pretende que los docentes consoliden y adquieran herramientas teóricas y prácticas necesarias para poder diseñar nuevas formas de intervención diversas y creativas, que promuevan el desarrollo del lenguaje, es decir, 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, 2008:5).

El eje rector es la "Animación Sociocultural de la Lengua", donde se pretende formar animadores en lectura, escritura y oralidad. 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:

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 recepcional I: "La biografía y su ser docente"	Elaboración del documento recepcional II: "Intervención: la descripción del Proceso" Descripción del recorrido.	Elaboración del documento recepcional III: "Análisis e interpretación. Aportes de la propuesta de intervención.

Tabla 6. Estructura del plan de estudios de la MEB ASCL

Como se puede observar, se trabaja a través de ejes problematizadores y competencias 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 de cuenta de la experiencia de intervención a través del enfoque biográfico narrativo.

También es necesario aclarar que la maestría, a diferencia de otros programas de posgrado, tiene como característica estar formada por dos especialidades, lo que permite, optar por el título de especialista si sólo se cursan los tres primeros trimestres o, si se concluyen la totalidad de trimestres optar por el grado de maestría.

3.2.2 El perfil de los estudiantes

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

Requisito indispensable es que se desempeñen en por lo menos una jornada laboral, es decir, 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 promuevan 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 mencionó.

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; planear e instrumentar proyectos de intervención acordes con la comunidad que atienden.

3.2.3 La titulación

En cuanto a la titulación, como todo programa educativo de Educación Superior, se apegan a las normas generales dictadas por Profesiones: haber cursado y acreditado los seminarios correspondientes, aprobar la comprensión de textos en inglés, cubrir todos los requisitos administrativos, realizar un trabajo escrito donde se dé 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, es decir, si se decide optar por la especialidad, ahí culminan los estudios. Para obtener el grado de maestría, se tienen que acreditar los seis módulos trimestrales, de igual forma realizar un trabajo escrito, bajo la modalidad de trabajo recepcional y defenderlo en una réplica oral o examen profesional.

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 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.

3.3 El enfoque biográfico narrativo

Como se mencionó anteriormente, a diferencia de otras instituciones, la maestría, tiene definida desde el inicio la metodología de trabajo, la cual es el enfoque biográfico narrativo.

Es una metodología de la tradición cualitativa, donde la indagación, recolección y análisis de datos, que se realiza es de carácter interpretativo, que se ha 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, la antropología narrativa y la psicología” (Huichin,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 en sí, a la toma de conciencia de los mismos, y a la exposición pública de los significados, matices e interpretaciones que se le dotan a lo largo del relato” (Bolívar y Domingo, 2006:23).

Este enfoque se apoya en todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento, una situación social hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. Bolívar y Domingo (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 posibles argumentos con 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 en ser quienes son y en actuar como lo hacen (Bolívar y Domingo, 2006:6).

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 Huichin, 2012) además de entender los modos de 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, de cómo viven las políticas educativas, de cuáles son las problemáticas pedagógicas/didácticas que enfrentan en el día a día 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, 2016:20).

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

Esta metodología tiene varias formas de aproximación, una de ellas es la autobiografía, que es la que se solicita a los estudiantes de la MEB-ASCL, quienes tienen que realizar una narración de la propia vida, de acuerdo a Bolívar y Domingo

(2002) 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 exige una mirada teórica analítica.

Chona (2016) explica que el entramado curricular en esta maestría, perfila la narrativa como el lugar de viaje y de encuentro, implica el reconocimiento de ¿Quiénes somos, qué somos? y ¿del cómo llegamos a ser lo que se es? 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.

3.4 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 tener que escribir sobre el yo, recuperar recuerdos, desmenuzarlos y analizarlos para encaminarlos 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 (Almaguer en Jiménez, 2019: mimeo).

La autobiografía es siempre una re-presentación, 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 siempre, necesariamente, relato: relato que nos contamos a nosotros mismos,

como sujetos, a través de la rememoración; relato que oímos contar (Molloy, en Madriz,2000:4).

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 Bolivar, 2011) plantea que el trabajo autobiográfico requiere un regresar 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, lo que implica análisis para posteriormente elaborar la imagen deseable que de sí mismo se querría ser 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 a través de un trabajo de recuperación de la memoria, de reflexión, análisis, escritura y reescritura constante.

La dificultad de esta forma de aproximación es, no solo escribir de forma académica, sino el análisis del propio yo, pues el autor y el protagonista pareciera son la misma persona, lo que implica un reto discursivo, intelectual y a su vez emocional.

Como menciona Jiménez (en prensa) 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, 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, 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, creativo, donde 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, 2019: mimeo).

En cuanto a los elementos básicos de este género discursivo, Casada (en Jiménez, en prensa) destaca que son tres: El carácter, la técnica y el tema.

El carácter es el motivo para escribir una autobiografía, en la técnica se toma la decisión del tiempo que se va a utilizar en la narración, puede ser en presente y pasado más o menos remoto.

En el tema, aunque destaca el personal, también puede estar el histórico, el amor, los recuerdos y 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. Son generalmente descriptivos y en el cuerpo del escrito podemos encontrar un inicio, desarrollo y final, como en las novelas “exigen una actividad intelectual que permite la manipulación de conceptos para la construcción de nuevos sentidos” (Nuñez, 1995:95), implica discernir acerca de opiniones planteadas, los hechos formulados y preguntarse si son ciertos y bajo qué perspectiva.

En las últimas décadas se ha venido utilizando y valorando la 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 naturalidad el lenguaje narrativo, muestra de ello son los trabajos que Redes y colectivos de maestros han realizado en países como, Colombia, México, España, Colombia, 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 (Bolívar y Domingo, 2006; Suárez, 2006). Los docentes de la Unidad 095 de la UPN construyen un discurso narrativo para dar cuenta de la investigación aplicada de su propia práctica. Con todas estas características, la exigencia del programa está centrado en que el estudiante integre un documento escrito más humano, que lo lleva al conflicto de tener que seleccionar eventos de su vida, reflexiones y 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, indagar en sus recuerdos y encontrar los motivos o circunstancias que los llevaron a elegir esa profesión. A continuación se recuperan fragmentos de trabajos recepcionales que dan cuenta de esto:

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 y Programas, evaluaciones para mejorar la calidad, etc. Pues sí, esto forma parte del contexto en que me encuentro inmersa, un panorama que me ahoga, y pese al cual busco 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 para hacerles no sólo buenos estudiante, sino mejores personas.

Fragmento de documento recepcional de Esther Torres (2016:19)

Trabajo para la Secretaría de Educación Pública, soy una maestra con una plaza que asegura en 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, y me encontré con una madre llorando por una decisión que a su parecer no tenía qué ver con las costumbres familiares.

Fragmento de documento recepcional de Hilda Macias (2016:13)¹⁷

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, 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 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, desde los siete años le acompañé a sus clases y veía con orgullo cómo las demás mujeres la respetaban y le llamaban “maestra”.

Fragmento de documento recepcional de Esther Torres (2016:14)¹⁸

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, he tenido que pensar y repensar durante dos años consecutivos (tiempo de mi estancia como alumna

¹⁷ Macias, Hilda. (2016). *Escribir la vida como vía hacia la voluntad de aprender y el gusto por la palabra: una narrativa autobiográfica en torno a la Animación Sociocultural de la Lengua*. Tesis para obtener el título de Maestría en Educación Basica. México: UPN.

¹⁸ Torres, Esther. (2016). *Historia y lenguaje: Alumnos que leen, producen textos y aprenden*. Tesis para obtener el título de Maestría en Educación Basica. México: UPN.

de esta Maestría en educación Básica) el sentido de mi existencia en medio de un torbellino de anquilosadas creencias y nuevos aprendizajes. Es inevitable que una revolución se dé en calma, 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, de ese acto de contricción que nos permite reflexionar sobre los pecados cometidos.

Mi historia ha cambiado su curso, 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 convierto el material en bruto de nuestra vida en un relato – poniendolo dentro de un patrón de palabras que llamamos narrativa – puede el conocimiento animal ser transformado creativamente y obtener un sentido” (p.168)

Fragmento de documento recepcional de Magdalena Dueñas (2016:8)¹⁹

El trabajo autobiográfico, en el caso de la MEB-ASCL está centrado en el desarrollo del lenguaje, es por ello que por medio de esta herramienta, los docentes-estudiantes además de escribir sobre su conformación como maestros, dan cuenta de las prácticas de lenguaje a través de su vida, sus influencias lectoras y escritoras, así como la forma de trabajar la lectura, escritura y oralidad. Además, durante los seminarios los estudiantes se van haciendo de insumos teóricos sobre enfoques de Lengua en Educación Básica, teorías sobre lectura, escritura y oralidad, aspectos sobre literatura infantil y juvenil, análisis de los planes y programas de estudio de EB, pedagogía por proyectos, 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

¹⁹ Dueñas, Magda. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis para obtener el grado de maestría en Educación Básica. México: UPN.

lenguaje; mismos que les permiten una reflexión más profunda de su práctica y la posible transformación de esta. Por ejemplo:

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 éstos unas tareas más que realizar, 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 a las cuales hablantes y autores echan mano; un instrumento, un código que se imprime en la mente de lectores y oyentes (1996, p.4).

Afortunadamente y gracias al trabajo compartido en la MEB logré transformar mi práctica docente abandonando estos vicios que me acompañaban en el devenir docente y volví la mirada al estudiante y generé las condiciones que permiten y potencian su desarrollo. Abandonando así, tal y como lo afirma Rosenblatt (1996:3) “Los viejos dualismos estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social [tratando de adoptar] el modelo transaccional de la lectura y la escritura donde se considera al ser humano como una parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el ambiente y cada uno determina al otro.”

Anteriormente pensaba que los significados debían ser extraídos de los libros para después depositarlos en los alumnos, creía, gracias a la experiencia que tuve como estudiante, que no importaba lo que se conocía, que el maestro o el adulto es el sabio y que los aprendices sólo debíamos acatar y comprender lo que nos “enseñan” y sólo después de eso aprenderíamos algo. Incluso como docente cometía el error de intentar vaciar los conocimientos a los estudiantes, error que comencé a erradicar hasta que ingresé a la MEB y cuando conocí el modelo transaccional, fue como empecé a transformar mi práctica docente. Me di cuenta que

todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular,

un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado” no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto. (Rosenblatt, 1996, p 10)

Fragmento de documento recepcional de Néstor Ávalos (2019:22)²⁰

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:

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 que algo tuvieron que ver las coplas, rimas y adivinanzas de mi madre, 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, ni 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.

²⁰ Ávalos, Néstor. (2019). *La asamblea escolar como vehículo democratizador desde la educación primaria*. Tesis para obtener el título de Maestría en Educación Básica. México: UPN.

Por aquellos primeros años de lector me sumergía absorto en los diferentes mundos que me proporcionaban los textos narrativos, principalmente. 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 son un aspecto fundamental para acceder a ese maravilloso mundo de los libros.

Fragmento de documento recepcional de Juan Carlos Flores²¹ (en revisión)

En el siguiente fragmento se recupera un ejemplo de cómo dan cuenta de la transformación en sus prácticas de lectura y escritura:

Sin duda estas experiencias han permitido la transformación como lector y escritor que en mí se ha dado. Como lector me he percatado que a la hora de seleccionar textos ya sea para gozo personal o para fomentar la lectura en los estudiantes ha mejorado, anteriormente no me atrevía a recomendar algún texto, 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, es fundamental a la hora de comprender un texto, la fluidez y la comprensión se han beneficiado gracias a esto.

A la hora de escribir pongo en juego las experiencias atrapadas a lo largo de los trimestres cursados en la maestría, al sentarme frente a una hoja en blanco, el temor casi se desvanece, las ideas comienzan a materializarse y me atrevo a oprimir las teclas. La elaboración de borradores se ha convertido en una constante a lo largo de mis producciones, ahora es cuando me reconozco como escritor ya que mis producciones comienzan a tener mejor forma y fondo, además que tienen un carácter sociocultural. Es como si dentro de mi mente dibujara un escenario con un escritorio gigante en el que están depositadas mis

²¹ Recuperado con permiso del autor: Flores, Juan Carlos. (en revisión). *Siempre un texto de por medio: huellas de vida, arte y poesía*

experiencias e ideas que deseo plasmar, para poder sintetizar y comunicar lo que considero prudente. Anteriormente utilizaba la escritura con la finalidad de llenar reportes, puros trámites administrativos, o para comunicar algo concreto, sin detenerme a reflexionar, sin pensar en el receptor, sin tomar en cuenta la belleza de la palabra. Hoy, además de atreverme a escribir narraciones con un toque de ficción y poniendo atención a lo bello que puede ser, también escribo volantes de denuncia, comunicados, entre otros. Escritos de denuncia que pretenden construir conciencia al informar los atropellos que se viven en la actualidad. Escribo para poder aprender, escribo para comunicar, para relacionarme, para respirar, para vivir. Porque no sólo son palabras acomodadas, hoy mis escritos huelen a libertad, a creatividad, a amor. Mis escritos tienen color y pretenden trasladar al lector a una situación en particular.

Fragmento de documento recepcional de Néstor Ávalos (2019:74)

En el texto, también se solicita se dé cuenta de el o los proyectos de intervención que se van implementando en los espacios escolares a los que pertenecen los estudiantes con los nuevos saberes, en el confluye el análisis de la práctica docente y el trabajo realizado durante los estudios de posgrado. Teoría y práctica se entrelazan.

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, de denominación de lo que se hace en la vida escolar, pero no se estaría concretando una Pedagogía por proyectos (Rincón Bonilla, 2012:8).

Fragmento de documento recepcional de Diana de la Rosa (en revisión)²²

Sin embargo, Jolibert (1992) plantea que para hacer una pedagogía por proyectos en la escuela es necesario: Decidir juntos diariamente el plan de día, Decidir juntos las actividades y los periodos importantes de la semana, Decidir juntos las reglas de convivencia de la clase, Informar a los padres y a los compañeros de otras clases y participar en los consejos de la escuela, interpelar, proponer, exigir, hacer escuchar su punto de vista y defenderlo.

Fragmento de documento recepcional de Alfredo Barragan (en revisión)²³

En cuanto a la parte creativa de la que habla Sharples (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 reflexiones para su mejor descripción. Ejemplo de ello lo podemos encontrar en el siguiente fragmento:

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

Quizá sea muy común entre la gente, pero cuando llevas varios días arrojando al bote de la basura intentos fallidos de pequeños escritos que simplemente no cumplen con la expectativa planteada, es sumamente frustrante.

Fragmento de trabajo final de Manuel Iván Cruz Ramos²⁴

En los párrafos que se recuperan se puede visualizar cómo el escritor utiliza el lenguaje de forma creativa para explicar sus dificultades ante la hoja en blanco.

En los ejemplos anteriores podemos observar que el texto que se solicita a los estudiantes es de corte narrativo, es una mezcla de lo vivido desde la infancia, la

²² Recuperado con permiso del autor. De la Rosa, Diana. (en revisión). *Entre voces del preescolar*.

²³ Recuperado con permiso del autor: Barragan, Alfredo. (en revisión). *El canto del cenizotle*.

²⁴ Recuperado con permiso del autor del trabajo final de tercer trimestre.

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.

3.4.1 El trabajo con los textos

Como ya se mencionó, el texto que se desarrolla a lo largo de maestría es de carácter narrativo autobiográfico, donde la teoría y la práctica toman 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 integran de manera escrita algunos elementos de lo abordado durante el periodo. Como en casi toda institución educativa, este texto sirve para evaluar. Cabe señalar, que al ser un programa modular, el texto que entregan conjunta los saberes desarrollados es un sólo trabajo lo que implica a los profesores asignar una sólo calificación que se decide en colegiado.

Durante los tres modulos 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, 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. La segunda fecha, es la ya definitiva, donde 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.

Lo anterior tiene la finalidad de brindar un acompañamiento al proceso de composición escrita y esto influye en la forma de enfrentar la construcción del texto, en especial en la etapa de revisión.

Hasta aquí, hemos profundizado en el contexto de escritura y su práctica, lo que nos permite entender las especificidades de la institución, de los estudiantes y del texto que se exige. Con este capítulo damos cierre al marco de referencia, mismo que nos permitirá realizar el análisis del trabajo empírico que a continuación detallaremos.

CAPITULO IV

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Estrategia metodológica

4.1.1 Instrumentos de recolección de datos

4.1.2 Los informantes

4.2 Procesamiento y análisis de información

Aquí estoy, sentado sobre esta piedra aparente. Sólo mi memoria sabe lo que encierra (...) estoy y estuve en muchos ojos, yo sólo soy memoria y la memoria que de mí se tenga.

Elena Garro

En este capítulo se presenta el proceso metodológico que se siguió para el desarrollo de la investigación en lo que corresponde al trabajo de campo, el cual se sustenta en la revisión teórica presentada en los capítulos anteriores.

En este sentido a continuación se explica la estrategia metodológica llevada a cabo que incluye la elección de la metodología de investigación, la selección de la población, el diseño de los instrumentos de recolección de datos, su aplicación y; la forma de analizarlos.

4.1 Estrategia metodológica

Recordemos que el objetivo de este trabajo gira 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 cuatro 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?

Mismas que tomaron forma en los siguientes objetivos específicos.

1. Identificar las emociones que surgen durante el proceso de composición escrita
2. Identificar las emociones más recurrentes en las distintas etapas del proceso de escritura y analizar sus causas
3. Analizar las fuentes de las emociones producto del proceso de composición escrita
4. Identificar cómo gestionan las emociones los estudiantes para poder avanzar en 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 dio cuenta de 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 nos ayudara a entender conceptos y elementos específicos que fueran útiles para nuestros fines (Knobel y Lankshear, 2005), 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 del significado de las acciones de los individuos (Hernández-Sampieri, Collado y Baptista, 2004) y que además fuera flexible, para que se pudiera reconstruir según el avance de las indagaciones.

Un momento importante fue atender lo que Gutiérrez, Arbesu y Piña (2014) proponen al referirse a la necesidad de tomar en cuenta las diversas formas de recopilación de datos. Pues para indagar respecto a las emociones se deben tomar en cuenta las diversas formas de expresarlas. Estos autores indican tres: por medio de acciones y conductas, verbalmente y por medio de signos psicósomáticos. Así que fue necesario tomar la decisión metodológica sobre cuál sería la forma de aproximación, eligiendo las segundas, ya que el objeto de estudio es la

comunicación emotiva, donde lo que interesa hacer es una reconstrucción por medio de la expresión verbal.

La estrategia metodológica de índole cualitativo se llevó a cabo de la siguiente manera.

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.

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 en el Capítulo III.

Para la selección de los informantes se buscó que cumplieran varias características, 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 su trabajo escrito.

4.1.1 Instrumentos de recolección de datos

Es necesario enfatizar que elegir un método de indagación en los procesos de escritura, no es sencillo debido a la complejidad del proceso y de los múltiples factores que intervienen como ya hemos constatado en la literatura revisada en los capítulos anteriores, se complejiza aún más si se entrelaza con lo emocional.

Es de importancia decir que elegir unos instrumentos y no otros, implica discernir entre una gama de posibilidades e ir pensando qué queremos obtener, de quién, en qué espacio, cómo podemos acceder a él, a los informantes y en qué momento.

Elegir el método es elegir un campo epistémico de conocimiento, un espacio de construcción ya que por medio de él vamos a acercarnos a una realidad que nos es desconocida quizás en su totalidad. Estos cuestionamientos nos enfrentaron a

conflictos cognitivos aún antes de concretarlos, pues fue necesario analizar la investigación teórica y contextual.

Atendiendo lo anterior y a los propósitos de esta investigación, se decidió retomar varias formas de aproximación, se eligieron porque las experiencias en investigaciones realizadas, tal como lo menciona Vázquez (2012) sólo arrojan información parcial, de tal forma que se utilizaron varios instrumentos de recolección de información.

Es entonces que se eligieron tres formas de aproximación: Entrevistas a profundidad, ampliación de conceptos, complementado con notas de campo realizada a lo largo de varios años de trabajo docente.

Entrevistas

Se pensó que la entrevista era un instrumento que permitiría riqueza de la 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: 101).

Estos encuentros permiten al investigador acercarse a la realidad, pero no a una realidad neutra sino matizada por la subjetividad, tanto del entrevistado, como del investigador; implica una construcción epistemológica, una forma de aproximación al conocimiento, que se va construyendo, como afirman Bourdieu y Passeron (1986) según lo que se desee y se conozca.

Poder acercarnos a la realidad por medio de la entrevista implica analizar un contexto histórico, una realidad elegida entre muchas otras y renunciar a las prenociones para construir el objeto (Bourdieu,1986), además de lidiar con la llamada influencia epistemológica que va a estar presente en todo el proceso de la

entrevista. Está también presente la necesidad de realizar un análisis de conceptos que tenemos en nuestro espacio social.

Al seleccionar como tema de investigación las emociones implicadas en el proceso de composición escrita se considero que estudiarlas a través de entrevistas era una manera de aproximarnos al conocimiento de la realidad, lo cual nos permitiría conocer las emociones que experimentaron los estudiantes durante la escritura y su interpretación de las mismas.

De tal forma que, de entre la gama de entrevistas se eligieron las de tipo semiestructuradas a profundidad, donde la información que se obtiene es la definición personal de la situación. Este encuentro esta dirigido “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas experiencias o situaciones tal como lo expresan con sus propias palabras”(Taylor y Bogdan, 1984:10).

Para marcar el camino de lo que se quería indagar se elaboró una guía de entrevista que permitiera un encuentro de lo que se sabe y de lo que se quiere saber, tomando en cuenta los insumos teóricos y el contexto. Es importante destacar que las entrevistas semiestructuradas tienen la bondad de poder reconstruirse en el camino de indagación, profundizar en aspectos necesarios u omitir otros que en la propia charla surjan.

Atendiendo a lo que Taylor y Bogdan (1992) indican, la importancia de las entrevistas no solo radica en hacer preguntas sino construirlas, lo que requiere una lógica de construcción y un trabajo profundo de reflexión para saber que preguntas hacer y cómo hacerlas. Por lo anterior, en un primer momento se consideró necesario realizar una prueba piloto para la validación del instrumento, de tal forma se realizaron dos ejercicios previos para poder reestructurarlo.

Finalmente se obtuvo la guía definitiva integrada por 24 preguntas, la cual se presenta a continuación:

GUIA DE ENTREVISTA

1. ¿Qué hiciste para escribir?
2. ¿A qué dificultades te enfrentaste?
3. ¿Siempre tienes esas mismas dificultades?
4. ¿Qué haces para enfrentar/resolver esas dificultades? ¿Por qué lo haces? ¿Cómo te sientes al enfrentar esas dificultades?
5. Un texto académico ¿qué características debe cumplir?
6. Específicamente, en la maestría que estas cursando ¿qué características debe cumplir?
7. ¿Cómo te sentiste al escribir?
8. ¿Cómo te sientes al escribir un texto académico?
9. ¿Por qué consideras que te sientes así?
Cuándo inicias un texto académico ¿qué emociones/sentimientos te provoca?
Hay un momento en que te cuesta trabajo continuar ¿por qué crees que pasa eso?
¿cómo te sientes en ese momento?
¿Por qué abandonas la escritura de un texto? ¿cómo te sientes?
Cuando recibes indicaciones de modificar tu texto ¿cómo te sientes?
¿En qué momento consideras que tu texto ya está terminado? ¿cómo te sientes al hacerlo?
10. ¿Qué textos académicos has escrito? ¿qué emociones denota la escritura de cada uno?
11. ¿Primer texto académico que recuerdes haber escrito?
12. ¿Consideras que ya aprendiste a escribir de forma académica? ¿cómo te hace sentir eso?
13. ¿Quién te enseñó a escribir textos para la universidad?
14. ¿Qué apoyos te han proporcionado los docentes? (bachillerato, Licenciatura, Maestría)
15. ¿Qué otros apoyos necesitas para componer un texto escrito?
16. ¿Qué emociones puedes identificar al enfrentarte a la tarea de escritura?
17. Durante la maestría, has modificado tus prácticas de escritura ¿por qué? ¿cómo te hace sentir eso?

Cuadro 1. Guía de entrevistas

Ampliación de términos

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, dan 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 un libro cae sobre el suelo, en virtud de una ley física. En cuanto entidades lingüísticas culturales, las emociones pueden ser puestas en tela de juicio (Plantin, 1998).

Así es que, se consideró necesario escribir las palabras concernientes a emociones que el entrevistado iba refiriendo y al término de cada entrevista se le pidió al informante que escribiera una definición o características de las mismas. Ambos instrumentos, entrevista y ampliación de términos, se complementaron.

Notas de campo

Otro instrumento de recolección de datos que se utilizó fueron las notas de campo, se consideró necesario incluirlas, pues son resultado de años de observaciones y reflexiones acerca del tema. Estas consisten en una serie de anotaciones donde compañeros de trabajo, de estudios y alumnos han expresado aspectos de carácter emocional respecto a su proceso de escritura.

La recolección de datos se llevó a cabo de la siguiente forma:

Se contactaron a los estudiantes de maestría, se les solicitó un encuentro donde ellos dispusieran de alrededor de una hora, al llegar al horario previsto, se les explico el propósito de la investigación, también se pidió su consentimiento para ser grabados.

De las 20 invitaciones a participar, sólo se entrevistó a un total de 14 estudiantes, dos para la prueba piloto y 12 ya con los instrumentos definitivos.

Al mismo tiempo que se daba seguimiento de manera atenta y lo más empática posible, se iban tomando notas sobre aspectos no verbales y recabando palabras que hicieran referencia a emociones, tales palabras fueron integradas en el instrumento de recolección de datos, al que nombramos *ampliación de términos*, donde a manera de glosario se les solicitaba explicaran a qué se referían, con la idea de complementar la información recabada. Por este medio se recuperó el concepto “sentido”, que apela a su propia interpretación, es decir, la manera de entender una cosa y juicio que se hace de ella independientemente de la definición teórica.

Aunque todas las entrevistas fueron grabadas, la preparación de los datos hablados para el análisis implica la transcripción (Knobel y Lankshear, 2003) con el fin de transformarlas en representaciones visuales de interacciones verbales, en este caso se realizaron verbatim (palabra por palabra) con tanto detalle cómo fue posible. También se les asignó una clave, aunque ninguno manifestó deseos de confidencialidad, consideramos necesario reiterárselos de manera explícita para rescatar información que solo se comparte si no hay temor por lo que se dice.

Las claves se conformaron de un número, que se refiere al orden en que se fueron realizando, dos letras juntas recuperadas de su nombre y la letra final, relacionada con el género. En la siguiente tabla se muestra la clave asignada a cada entrevista, el tiempo de duración y el género:

CLAVE	DURACIÓN
P-FR-M	28 minutos
P-NI-F	34 minutos
01-LU-F	37 minutos
02-MO-M	1 hora 9 minutos
03- NE-M	58 minutos
04-DI-F	38 minutos
05-AD-F	38 minutos
06-JU-M	51 minutos
07-VA-F	57 minutos
08-RA-F	1 hora 13 minutos
09-KA-F	48 minutos
10-SA-M	1 hora 17 minutos
11-MI-F	1 hora 3 minutos
12-CE-M	54 minutos

Tabla 7. Codificación de informantes

Todas las entrevistas realizadas se grabaron y transcribieron para realizar su posterior análisis. Además, no solo se recuperó lo manifestado de forma oral, sino los gestos, medias palabras, miradas y tonos de voz, es decir, lo no dicho, pues lo que se buscaba obtener, no solo se plasma en lo hablado o en lo escrito.

4.2 Procesamiento y análisis de datos

Se sabe que el análisis de información en los enfoques cualitativos no puede ser hasta el final, porque las categorías que surgen requiere un ejercicio de aproximación sucesiva y que son sólo provisionales, tal como lo explica Foucault (1984), pues mientras más se nutren mutan a otras más específicas. Así es que la información arrojada por los instrumentos de recolección de datos, se fueron desmenuzando conforme se iban realizando las entrevistas y transcribiendo. Sin embargo, una vez concluido el trabajo de campo se procesaron los datos y se llevó a cabo un análisis más puntual de las entrevistas, entendido como el proceso de organizar las piezas de información.

De tal forma que se establecieron 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

En el análisis general, se identificaron todas las emociones que, de manera explícita, refirieron los entrevistados.

Posteriormente, se realizó un análisis categórico el cual involucra la organización sistemática de los datos en categorías, entendidas como "un agrupamiento de datos que son similares, parecidos u homogéneos" (Rose y Sullivan 1996 en Knober y Clolin, 2001:81). A partir de esto, en un segundo momento, se identificaron cuáles emociones y sentimientos surgen en las diferentes etapas del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) y su posible causa, según lo referido por los entrevistados.

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 a la clasificación de Muñoz explicada en el Capítulo II.

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.	Van en detrimento de la autoestima y valoración de las personas. Llevan hacia una involución.
Textualización	Hacen sentir a las personas más vitales.	Nos lanzan a experiencias paralizantes.
Revisión		Hace sentir a las personas desvitalizadas.

Tabla 8. Análisis: Emociones de acuerdo a las etapas de composición

A partir de este análisis se identificaron los “ Aspectos que generan las emociones”, surgiendo lo siguiente:

- Demandas institucionales
- Formación previa
- Experiencia con los textos
- Conocimiento teórico-conceptual sobre los procesos de escritura
- Conocimiento del tema
- Relación con el comité-sínodo
- Personalidad del escritor
- Aspectos personales

Finalmente se recuperaron las estrategias que los estudiantes llevan a cabo para superar ciertas emociones que no les permiten avanzar en el proceso de composición de sus textos o cómo, en algunos casos, es que las transforman en emociones y sentimientos que los llevan al desarrollo.

CAPÍTULO V

LA ESCRITURA COMO CAMINO INTRINCADO:

ANÁLISIS Y RESULTADOS

- 5.1 Factores implicados en el camino de construcción
- 5.2 Emociones en el proceso de composición escrita
- 5.3 Emociones en diferentes momentos del proceso de composición
 - 5.3.1 La planificación
 - 5.3.2 La textualización
 - 5.3.3 La revisión
- 5.4 Aspectos que generan las emociones
- 5.5 Estrategias

¿Cómo se puede enseñar a contar una historia? ... cada uno de los estudiantes olvidó su secreta vanidad de producir la Gran Novela... y se lanzó con entusiasmo a escribir sin miedo. Por el camino fuimos ajustando, corrigiendo, cortando y puliendo, y después de muchas discusiones y risas salieron adelante sus proyectos

Paula. Isabel Allende

Como se mencionó en los capítulos anteriores, el objetivo de esta investigación es explorar cuáles son las emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de maestría al escribir un texto académico, cómo éstas influyen en la escritura de su trabajo recepcional. En este sentido se presenta el análisis de la información recuperada por medio de entrevistas a profundidad.

En un primer momento se abordan aspectos relacionados con la construcción del texto, en segundo lugar, se da cuenta de las emociones implicadas en cada una de las subetapas del proceso, a decir de la planificación, textualización y revisión. Posteriormente se mencionan los aspectos que se identificaron generan las emociones. Finalmente, se recuperan las estrategias que los estudiantes llevan a cabo para atender la parte emocional.

Cabe abrir un paréntesis para señalar que los relatos recopilados por medio de entrevistas encierran muchas respuestas, algunas definidas, muy específicas y muy claras y otras que se entretajan, de tal forma que hay que desmenuzarlas, separar hilo por hilo para comprenderlas y ubicarlas en un espacio donde se aislen sus significados que se encuentran fuertemente unidos. Por tal motivo encontramos narraciones que recuperamos en diferentes apartados ya que contienen riqueza de significación.

5.1 Factores implicados en el camino de construcción

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

En este trabajo se ha resaltado que para componer un texto es necesario poner en juego diferentes elementos: 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 que el proceso de producción escrita está atravesado por variables tales como la naturaleza de la tarea, del contexto y del escritor. (Hernández, 2012; Flower, 1994; Hayes, 1996; Newell, 2006; Díaz, 2014; García Madruga, 2002). Además se reconoce que cada texto nace en contextos específicos y responde a demandas específicas de cada disciplina.

De tal modo que se entretajan una serie de factores, mismos que son múltiples y tan variados como escritores existen, a continuación, algunos ejemplos:

Al igual que muchas personas, considero que me cuesta trabajo plasmar en papel mis ideas. Es más, ahora que me detengo a recordar cómo inicio un escrito, puedo asegurar que es un proceso muy complejo, que requiere de mucho tiempo y paciencia. Para iniciar 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 termines por desecharlas, pero estas ideas son la puerta a nuevas que vas a construir y pulir posteriormente (09-KA-F).

Primero tengo que saber el tema u objetivo, después...eh, como un conocimiento previo personal...sobre el tema, un conocimiento previo personal sobre el tema. Después ya tomo en cuenta los autores, anexándolo con el propósito del trabajo o del objetivo que estoy escribiendo y si se requiere con algo de la experiencia, la propia. Si no nada más en base a la, a las opiniones de los autores de los escritos (01-LU-F).

... primero un esquema, para que ahora me pudiera dar vuelo por así decirlo, como dice un maestro, el maestro Marco -- soltarme el pelo, pero sabiendo que algún aspecto, ya podía, no lo podía anticipar porque no sabía, 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 me sirvió, que me ha servido (06-JU-M)

Como se puede observar cada individuo percibe de manera distinta el proceso. Algunos refieren el uso de estrategias para realizar su trabajo, 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*, lo hacen explícito al decir que *cuesta trabajo*.

Esta complejidad 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, se tiene que identificar la intención, especificar el tipo de texto y estructurar el contenido (inicio, desarrollo y final). Principalmente, coherencia, cohesión y adecuación. (09-CE-M)

Cabe mencionar que los estudiantes entrevistados, en general, pareciera que nunca antes se habían cuestionado sobre lo que implica escribir un texto académico, por lo que fue necesario ahondar 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, 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, 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...pocas veces lo había pensado, pues lo hago, lo tengo que hacer y ya (10-SA-M).

Yo pienso que es fácil, cuando se tiene congruencia, se usan palabras precisas y concretas (07-VA-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-CE-M)

Lo anterior confirma lo que menciona Álvaro Díaz (2016) 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.

Como ya se dio cuenta en el Capítulo II, componer un texto académico es un proceso sumamente complejo, 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, me siento que me van a vigilar esa ortografía cometo errores, o sea súper comunes, que dices, cómo puede ser posible que haya puesto esto o le haya puesto el acento, ya cuando estoy relejada y tranquila, pero en el momento que me siento vigilada por otras personas me frustró y se me borra todo (04-DI-F).

por ejemplo, cuando leo me fijo mucho donde van los acentos, qué palabra lleva acento, si dudo en una palabra como se escribe el remedio fácil en whatshap ahí te ponen correcciones y hago trampa (risas). Pero sí trato de identificar en mis lecturas... qué hago, ciertas palabras que me ponen en duda y aun así luego se me olvidan, la verdad, y ya recurro a... más fácil y a la segura, veo la corrección en

whatshap y ya, veo la corrección ortográfica, eso es lo que hago (12-CE-M.)

Sólo dos de los entrevistados, van más allá de lo ortográfico, denotan como primordial el bagaje lingüístico, al respecto refieren:

Sí 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-MI-UPN).

Tenemos una compañera que ha leído mucho. Habla muy bien, entonces no le cuesta trabajo escribir (12-CE-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, bajo está percepción, con dominarla, ya se puede escribir cualquier cosa. Pareciera que no hay conciencia de todos los elementos que implica el acto de escribir. Además, no se reconoce que utilizan ciertas estrategias como la búsqueda en medios electrónicos.

Además, podemos decir que no hay una clara diferenciación entre el lenguaje oral y el escrito, pareciera ser 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 que quien habla bien, en automático escribe bien.

Con lo anterior, 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, hasta hace aproximadamente 50 años, se tenía la firme convicción que era suficiente conocer los elementos de la gramática tradicional para poder textualizar, se pensaba entonces 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

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

Lo anterior describe una panorámica respecto a cómo perciben 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 al tener que escribir, en específico el texto académico que se les está solicitando.

5.2 Primera dimensión: Emociones en el proceso de composición escrita

En el apartado anterior se dio cuenta cómo es que perciben el proceso de composición los estudiantes entrevistados. Resulta de importancia, porque existe una conexión directa entre la concepción de escritura que se tiene y la manera que ésta 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 trabajoso, pues culturalmente no estamos acostumbrados a describirlas y solemos utilizar una misma palabra para explicar lo que sentimos, así que nos enfrentamos a la dificultad de desmenuzar esos distintos significados, lo que implicó ahondar por medio de preguntas complementarias, esto sucedió en todas las entrevistas. Al recuperar la información fue necesario formular nuevas interrogantes, por ejemplo: ¿cómo te sentías en ese momento? ¿por qué crees que te sentías así? ¿puedes describir ese sentimiento o emoción?, entre otras.

Además, aunque de acuerdo a la literatura revisada hay una clara diferencia entre emociones y sentimientos, en la indagación nos damos cuenta que los entrevistados usan estos términos 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 largo tiempo.

Aunado a lo anterior, la escritura ha sido vista a través del tiempo como una actividad de corte técnico, que no involucra cuestiones emocionales.

En las respuestas encontramos que las emociones van a ser un factor determinante para la composición. Sin embargo, en un primer momento ningún informante refirió que estén presentes o formen parte del proceso, no lo consideraban, sólo hasta cuestionarlos directamente.

Después de reflexionar y cuestionar directamente al respecto, resulta que en las producciones escritas esto no es ajeno, el estado anímico permite o dificulta el avance como sugieren los entrevistados

*Hay que enfrentar la tarea, pensando que hay bajones emocionales
(09-KA-F)*

También es importante el estado de ánimo porque, o la presión del trabajo, porque a veces cuando escribo mucho más rápido y termino más pronto el escrito cuando...no estoy tan estresada en la escuela de trabajo o cuando estoy mentalmente, emocionalmente bien porque hay algunos casos que tengo alguna preocupación o, o que me ha sucedido algo (01-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 a el momento en que hago los trabajos (3-NE-M)

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

Aunque es muy reconocido que en la composición de textos académicos se conjuga lo cognitivo y lo creativo; 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 emocionales tanto positivos como negativos, están matizadas por las demandas, exigencias, tanto sociales, como contextuales, pero sobre todo institucionales.

A continuación, se da cuenta de las emociones que de forma reiterada aparecen durante el proceso de composición y que se relacionan entre sí. En un primer momento, al realizar el análisis de lo recuperado de los informantes, se recuperan palabras que las denotan de manera abierta, en otros casos se intuye de acuerdo a las descripciones que realizan.

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 a la propuesta de Miriam Muñoz (2009), pues de acuerdo a la literatura revisada tienen similitudes.

Miedo	Afecto	Tristeza	Enojo	Alegria
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		

Tabla 9. Emociones identificadas en las entrevistas, basada en Muñoz (2009)

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 (Anexo 3), lo que permitió tener claridad en el sentido de los términos.

Al analizar la tabla anterior nos damos cuenta 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 (2009), que van hacia el deterioro. Sólo en la última columna vemos afirmaciones positivas, relacionadas con alegría y algunas con el afecto y amor, que tienden al bienestar.

De acuerdo a la propuesta de Marina (2007), quien habla de emociones que tienen que ver con la evaluación de la propia imagen, en percibirse como escritor haciendo alusión a lo que Castello (2006) define como la necesidad de reconocernos como autores en lo psicológico:

Yo pensaba que era buena al escribir, 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 cosas, ponencias, informes yo decía pues ya la hice, paso por una crisis al comenzar la maestría, cuando me dieron observaciones al texto, me fui a mi casa muy mal (10-SA-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, de inclinación que se genera hacia una persona, actividad u objeto es determinante para continuar y no desistir de su cercanía, en el caso de los escritos puede ser el motor que permita el avance:

llegar a un texto que me convenza, primero me tengo que enamorar de él, de lo que comunico y de la forma como logro hacerlo, del trabajo y el tiempo que dediqué para construirlo, de los momentos que cedí para envolverme en él y lograr terminar una idea que me satisficiera. Al inicio de esta tesis

expreso que en ocasiones leía el texto y susurraba: -me gusta como estas quedando-, como una forma de sentirme segura y avanzar (09-KA-F).

Esta confianza de la que se habla denota seguridad en la tarea que se realiza, la percepción que es posible realizarla y que se cuenta con las herramientas para hacerlo o en su caso 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:

Familia del miedo

El miedo es la percepción de un suceso que altera la normalidad o una situación física o psíquica conocida o desconocida, provoca un sentimiento intensamente negativo, determina la atención, 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 puede ser provocado por una situación real, pero también puede ser por una imaginada. Por ejemplo, en el siguiente fragmento el entrevistado refiere una preocupación:

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

En la misma línea o familia de emociones, se encuentra el **conflicto**, lo perciben como esa toma de decisiones entre varias opciones de manera que se pueda elegir la mejor. En general está lo referente al aparato crítico, en el caso de los entrevistados, el documento solicitado es en formato APA, sin embargo, decidir cómo usarlo y cuál versión es una fuente de malestar, incluso frustración:

para mí fue un conflicto [formato APA], le pongo este o le pongo este (02-MO-M).

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

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

el martirio también de que tenía que entregar el trabajo y no podía hacerlo porque no tenía mis ideas organizadas, no estaba también, no tenía yo lo que me estaban pidiendo, a pesar de lo que leo (04-DI-F).

desde ese momento empieza mi martirio de cómo empiezo, desde ese momento (04-DI-F).

Visualizar el proceso de escritura como una actividad que provoca inseguridad, temor, el tener que hacerlo y es lo que impera en las respuestas, el sólo hecho de pensar que se tiene que hacer ya es motivo de sentir una sensación de obligación que no se disfruta, que no se desea y que se teme.

Familia del afecto

Como parte de los sentimientos de la familia del afecto, aparece la vergüenza, 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 sepa escribir. Hernández (1982) habla de la autoridad que se juega en el estatus, específicamente el que se exige a los universitarios, que es ganarse la autoridad para hablar, en el caso de la escritura 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 ya saber escribir, pues ya 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 si escribía, pero escribía cosas que me daban pena, no era posible...bueno escribo cosas que quiero esconder, que no, no me gustan y no puedo, creo que se burlaran de mi o dirán ¡¡cómo¡¡, y así te aceptaron en una maestría...(12-CE-M)

Otro entrevistado refiere:

Me ayudo a reconciliarme con mi pasado pensar en la escritura y en sus dificultades...mi tesis me avergonzó, pensé que no estaba aportando nada nuevo...pensé: la autoestima, el miedo (11-MI-F).

Con base a lo anterior, podemos pensar entonces que "la competencia lingüística no es sólo una capacidad técnica, sino una capacidad estatutaria" (Bourdieu, 1982: 43), que se le exige al estudiante pues ya debería escribir adecuadamente de acuerdo a las exigencias académicas y sociales. 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 por la necesidad de reconocimiento y con enjuiciamiento (sentimiento de la familia de la tristeza).

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

Ya está, yo así pensaba, pero cuando empezaban a hacer revisiones de compañeros y yo decía no nada que ver y yo decía hay no, me faltó esto y como que yo también iba tomando de los otros para aprender más, pero no, sí, y luego yo quería como que poner más y quiero compartirlo, pero por otro lado también la pena, de no, mejor no. (05-AD-F).

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

En dos palabras qué podrías decir, mmm, me sentí...primero apenado, porque la maestra sabe que estoy en un posgrado, sabe que soy de español y hubo unas cosas que sí dije no. no eso no me lo pude haber permitido y otra, pues que somos humanos maestra y le vuelvo a repetir esa palabra (06-JU-M).

Algunos entrevistados comparten que no les gusta mostrar sus textos a otros si no les parecen perfectos, idealizan los escritos y la persona siente que no cumple con ese ideal, es invadida entonces por una vivencia de no adecuación, de indignidad del ser, y de ser persona como los demás. Al parecer no hay una separación entre el ser persona y ejercer de manera adecuada una actividad, como lo es realizar un escrito.

Britton (1999) acuña el término angustia de publicación, que aparece mucho antes que uno se siente a escribir, se refiere al temor de no estar a la altura que podemos experimentar cuando hacemos público nuestro trabajo.

Familia de la tristeza

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

Pues siento tristeza porque no tengo esa habilidad, me siento carente, porque pues digo, puedo dar más pero no sé qué me pasa a veces (05-AD-M).

Mi tristeza, sí, el no dar más, porque dices -ya es un nivel de maestría- y no, siento que no, no cumplo las expectativas y ahora que vi, el encuentro intergeneracional, yo decía, dios mío, qué hago aquí, s lo mejor debí haberme ido a otra maestría (risa nerviosa) (05-AD-M).

En cuanto a los sentimientos de esta familia, encontramos que de los más referidos es el **fracaso**, que está íntimamente relacionado con las expectativas, algunos estudiantes consideraban que escribir iba a ser fácil y que obtendrían buenos resultados, pero las cosas o situaciones no son de esa manera:

El fracaso, es cuando por más que lo haces y lo intentas y que tienes la expectativa de...tratas y tratas, pero no sale y no sale, es cuando, pues yo, lo podría calificar como un fracaso, mi primer trabajo no era como yo esperaba, las expectativas y todo eso y después de leer tanto (05-AD-F).

soy un poco perfeccionista, entonces si me hace sentir un poquito...pues fracaso quizá, entonces lo que hago es trabajar conmigo misma y sentir que me debo anestesiar mentalmente; decirme, a ver no pasa nada; ni modo ya hiciste el esfuerzo y empiezo a pensar bueno ¿qué te falló? (07-VA-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 de ya no puedo más y si estoy en estas cuatro paredes voy a fracasar en lo que estoy tratando de hacer, entonces la opción es salir, tomar aire (...) pero el hecho es no seguir por el rumbo que vas porque definitivamente ya no va a darte para más (06-JU-F).

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

Ya... ya, sí. digo soy un fracaso en esto, así lo pensé, no, no le voy a llegar a mis compañeros, no, no, lo voy a entregar y ya las correcciones que me hagan también me va a llevar a otro aprendizaje, porque para mí

suena bien, a lo mejor para mi hijo suena bien, que me estima y es una crítica muy subjetiva, porque está el lado sentimental, es mi mamá puedo herir subjetividades entonces dije, no, ya, lo dejo así y dependiendo de lo que me digan, lo voy a corregir y voy a aprender, pero. (05-AD-F).

El mundo se te viene encima (02-MO-M).

pues me sentí un poco decepcionada, más bien si me sentí decepcionada, yo desde que soy adolescente, yo siempre tuve el gusanito de escribir mis memorias, de escribir lo que he pasado o lo que había pasado en ese momento. Más que nada yo era muy enamoradiza y era cuando las cartas de amor, poemas y eso...pensé que en ese campo era muy buena. Yo escribo bonito pensaba, podría escribir un libro, en ese momento tenía esa idea, pero ya cuando empiezo a estudiarlo, a ver y me dan su opinión personas profesionales acerca de esto, me dicen -todavía te falta mucho...me decepcioné (04-DI-F).

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

De la tristeza, también deriva el sufrimiento, ese dolor que no es físico, pero causa molestia:

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

Pues el hecho de, o ¿será algo natural maestra? Las fechas, el saber que va a ser revisado por alguien, el saber que va a ver esta retroalimentación y que a veces hay sufrimiento porque al ver que no todo fue miel sobre hojuelas y lo que uno esperaba las expectativas que

tenía uno del texto, se perdieron al checar tantas correcciones y de cierta forma darnos cuenta de nuestras debilidades (06-JU-M).

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

Familia del enojo

El enojo es definido como la percepción de un obstáculo, ofensa o molestia leve, pasajero, provoca un sentimiento negativo de irritación y un movimiento contra el causante. El enojo lo definen los propios entrevistados como una **frustración**, una molestia.

Una Frustración no resuelta (02-MO-M).

La percepción de no haber conseguido un resultado satisfactorio en algo emprendido provoca un sentimiento negativo al constatar que sus deseos y proyectos no van a cumplirse:

Me enojo conmigo, porque me doy cuenta cuando estoy mal. O sea, 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 no, 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 (07-VA-F).

Cuando ya entregué mi producto fue cuando me enojé conmigo...híjole, no está como yo quiero (07-VA-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 frustró y se me borra todo (04-DI-F).

No encuentro la respuesta o el modo de hacerlo, me bloqueo totalmente, me bloqueo y me siento como que sí puedo, pero cómo lo hago y empiezo a dar vueltas en mi cabeza y es cuando llega la frustración (04-DI-F).

me pongo dos horas [para escribir] y llega la frustración y me digo no, pero dije dos horas y tengo que hacer esto, siento que estoy perdiendo el tiempo porque nada más estoy dando vueltas y vueltas en donde yo creo puedo solucionar este problema no llego a nada en concreto (04-DI-F).

la frustración, el hecho de no estar satisfecho, de saber que tengo que decir (06-JU-M).

Como se puede ver estar frustrado es un “no puedo”, esta emoción está íntimamente relacionada con la decepción, 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 lo que me pedían (04-DI-F).

frustración, porque yo desde el momento que, por lo mismo de mi horario en que me dicen; tienes que entregar tal trabajo que tenga cierta estructura (04-DI-F).

me siento mal conmigo y eso me genera frustración o ver que no administre bien el tiempo (07-VA-F).

Esta idea de incumplimiento está presente todo el tiempo, casi relacionada con los tiempos apremiantes. También la presión de querer cumplir con la percepción que se tiene, de ser estudiante de posgrado que ya debe saber escribir:

me siento frustrada cuando pienso que lo va a leer más gente, me bloqueo, no me sale, lo que sé no sé cómo incorporarlo, se me olvida en ese momento (04-DI-F).

cuando hablo de frustración, hablo de este sentimiento de insatisfacción, como de no estar bien, de ser consciente que de haber dado más al final en mi documento (06-JU-M).

saber cuestiones teóricas y no poder integrarlas eso me frustró y luego van a pensar que soy tonto (06-JU-M).

si me sentía frustrada porque el trabajo no tenía lo solicitado, la información no es adecuada y me asaltan las dudas, nunca sé cómo me van a evaluar y eso me causa frustración (01-LU-F).

Otras entrevistadas, refieren que quizá la frustración tiene que ver con lo que se espera de si mismo, de exigencias personales:

me siento frustrada porque soy un poquito perfeccionista, pero no tanto (07-VA-F).

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

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

Familia de la alegría

De lo referido, son escasas las emociones que llevan claramente hacia el desarrollo. Entre ellas se encuentran las relacionadas con la familia de la alegría. Nos dimos cuenta, que lo menos común es referirse a emociones y sentimientos que denoten bienestar, pareciera que lo importante a resaltar es esa parte que causa desagrado que 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-LU-F).

Refieren que sienten un estado de tranquilidad, de satisfacción Cuando todo está en orden y las situaciones no cambian, están dentro de lo normal (01-LU-F).

no tener presiones (02-MO-M).

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

ya cuando estoy relajada o tranquila digo -no se porque me pasa esto, me siento que me van a vigilar esa ortografía y cometo errores súper comunes, que dices como puede ser posible que haya puesto esto (04-DI-F).

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

cuando ya entregué todo, me siento relajada, de disponer de mi tiempo para lo que yo quiera hacer (04-DI-F).

En lo referido anteriormente podemos observar que lo que produce alegría y los sentimientos derivados de esta, está relacionado a situaciones personales

que pareciera ser 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, que no les permiten avanzar. En cuanto a las derivadas del afecto, están más relacionadas con la auto percepción, que aunque en algunas 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, una sensación de agrado que hace que la composición fluya.

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

Además, Castelló (2009) y su equipo de investigadores afirman que quien se inicia en las actividades de investigación y de 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, las cuales son emocional y cognitivamente muy exigentes, por lo que resulta costoso dominarlas

Cuanto más competentes se sienten más les gusta escribir, con la que se produce una suerte de círculo virtuoso y tiene su contrapartida negativa cuando la percepción es de incapacidad y, finalmente, en una suerte de profecía autocumplida.

Hasta aquí, se ha dado cuenta de las emociones que de forma explícita refieren los estudiantes, recuperamos lo que se nombra sobre cada emoción, sus detonantes y algunos aspectos relacionados con la teoría presentada en

los capítulos II y III, lo que nos permitió hacer un análisis general. A continuación, se rescatan las emociones que surgen en momentos muy específicos del proceso de escritura.

5.3 Emociones en diferentes momentos del proceso de composición

En el capítulo II se da cuenta de las etapas y subetapas que está compuesto el proceso de composición, los autores hablan de tres (planificación, textualización y revisión), mismas que implican tareas distintas y de diferentes niveles, por lo cual, al aproximarnos a las emociones que surgen en los estudiantes al escribir pudimos identificar que existe una diferenciación en cada momento del proceso. La intención, no es hacer generalizaciones, pues al asumir el proceso desde la perspectiva sociocultural, fue necesario contextualizar el espacio de producción y describir las prácticas de escritura en una maestría en específico, eso hace que las emociones estén referidas a ciertos eventos, que pueden ser o no similares si lo trasladamos a otros espacios académicos.

5.3.1 La planificación

Recordemos que todo texto inicia con una etapa de planificación, en ella surgen las primeras ideas que pueden o no quedar plasmadas en el texto final, pero sirven de guía para escribir. Podríamos decir que son las primeras notas. Es importante recordar que se planifica, no solo al iniciar un texto, sino que sucede durante todo el proceso de escritura, esta planificación varía de una situación de escritura a otra y cambia de acuerdo a la experiencia del escritor con el tema, como con el tipo de textos.

Los entrevistados hablan de lo que hicieron para iniciar el texto, lo que sintieron. Al empezar a planificar, surgen preguntas como: ¿qué voy a escribir?, ¿seré capaz de hacerlo?, ¿cuento con el conocimiento necesario?, entre otras.

En la información recabada, se puede identificar que algunos estudiantes, al parecer, ya tenían mucha claridad de lo que querían y eso los hizo experimentar

sentimientos hacia el desarrollo, a percibir que algo estaban haciendo bien que les permitía sentirse capaces de seguir.

Una de las cuestiones que refieren es lo relacionado con los insumos, con 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 comentarios, también a veces utilizo comentarios. Me da tranquilidad tener todas las notas en mi cuaderno (01-LU-F).

En contraparte, no tener la suficiente información, les generó sentimientos de deterioro, que los hizo dudar sobre cómo iniciar

Empecé a extraer todas las ideas principales de los textos que leíamos y las plasmé en un texto, estaba nervioso, no sabía si serían suficientes o apropiadas (02-MO-M).

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

Para que yo pueda estar tranquilo, primero revisar el trabajo anterior porque viene siendo como la secuencia de todo lo que hemos realizado, lo primero que hice fue revisar el anterior y tomando en cuenta ya la guía que nos habían dado, revisé lo anterior para ver qué de esa guía ya tenía y con base en eso digamos ya empezar a escribir lo que teníamos que completar, en lo que si cambiamos totalmente es la parte del proyecto, de la intervención.

Eso me da tranquilidad, saber que tengo qué hacer, así puedo empezar, comenzar a escribir y ver todas las evidencias que tenía, ver, elegir cuales son las que podía meter o cuáles no. Cuáles me iban a servir para el trabajo y ya que las elegí, pues ya empezar a relacionar lo que era

teoría con lo que había pasado, empezar a meter las citas, revisar los otros textos y, pues ya después ya, y revisarlo digamos, a ver cómo va y ya entregarlo para esperar las observaciones (03-NE-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, frustrado cuando nos dieron las hojas de indicaciones del trabajo y me quedé muy apegado a eso, como en la licenciatura nos acostumbraron a seguir los lineamientos de manera estricta, cuadrada entonces yo seguí así, eso me dio tranquilidad, y empecé a sacar todos los títulos y subtítulos (02-MO-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 consciencia 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. Sí 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...eso me da tranquilidad (01-LU-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 metodología o un género discursivo, éste ya está determinado desde un inicio y el trabajo es

apropiarse de él, pues en su mayoría, refieren que nunca han escrito de esa manera:

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

Al principio estaba inseguro, no sabía que hacer, la autobiografía, qué es eso, hasta que leí unas autobiografías pude empezar a escribir (02-MO-H).

Además, no sólo se les solicita escribir de forma narrativa, también lo tienen que hacer de forma autobiográfica, género discursivo que tiene características suigéneris.

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 hacía mis notas y mis borradores, estaba tranquilo, tranquilo, tenía claro el tipo de texto, yo ya había escrito narrativa, entonces no había problema, los problemas vinieron después (12-CE-M).

En lo que respecta al proceso de escritura, se observa que tener claro que la planificación sólo es un primer acercamiento al texto hace que no se demanden tener un texto acabado a la primera.

Para iniciar debemos tener un tema en la mente o un bosquejo de lo que deseamos hablar, después debemos escribir, escribir todas las ideas que se 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 que vas a construir y pulir posteriormente, saber eso da tranquilidad (09-KA-F).

Otro factor es el autoconcepto, del que habla Castelló (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 poder 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, contento, hice esquemas, el orden y ya...pero luego (10-SA-M).

En un primer momento, 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. Sí 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, son un freno para que el trabajo inicie:

Yo no podía empezar el texto, yo no sé escribir me repetía, 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 se nada (08-RA-F).

Al analizar lo referido por los informantes, 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 que 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, me dijo cómo, ella me ayudó a iniciar el texto con todas sus recomendaciones porque si no hubiera sido con ayuda no sé, no hubiera iniciado nunca, ella me bajo la ansiedad, el miedo a empezar (04-DI-F).

Me bajo la ansiedad cuando el maestro Almaguer nos dijo olvidense un poco de lo académico nosotros tenemos otro sistema. También que el maestro Marco nos indicó que escribiéramos en primera persona, empezamos haciendo la autobiografía a partir del diario Freinet, nos ayudó mucho hablar en primera persona, saber eso me bajo la ansiedad (2-MO-M).

Otro elemento que se recupera en este fragmento es el hincapié que se pone en conocer las características de este género discursivo, en el caso del uso de la primera persona. Menciona cómo fue desapareciendo la ansiedad, denota que en un inicio no saber que en la narrativa se podía escribir en primera persona le generaba ese sentimiento.

Como se explica en el capítulo III las emociones no son permanentes y no están instaladas en un periodo largo, de lo contrario serían estados de ánimo. Éstas surgen al percibir que hay una necesidad no cubierta y 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, cambiaba esa sensación:

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

Inicié muy contenta, ya antes había escrito otros textos y escribí todo lo que se me ocurría, bueno primero revisé que partes debía tener el texto, pero resultó que no eran partes sino contenidos, los maestros nos dijeron que tenía que tener esto y aquello, yo si no tengo un formato no fluyo, entonces me dio ansiedad y ahora cómo (11-MI-F).

O por el contrario, quienes sentían que no podían continuar, recibir ciertas orientaciones, les permitió sentirse más tranquilos y pudieron seguir avanzando.

A continuación, se presenta en una tabla donde se concentra lo recuperado respecto a esta etapa:

AL DESARROLLO		AL DETERIORO	
EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE	EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE
Alegria	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 que 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. No 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

Tabla 10. Emociones y sentimientos que surgen en el proceso de planificación

Se puede observar que en el proceso de planificación surgen emociones tanto de desarrollo como de deterioro. Que no se instalan de manera permanente, sino que tienen que ver con aspectos muy específicos de la tarea, sus experiencias y autopercepción. Factor determinante también 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 (2009) indica, estos sentimientos permiten avanzar, a diferencia de la ansiedad y nervios, traducida como angustia, les genera una sensación paralizante, percepción que contrastamos al recuperar las notas de aclaración de términos donde explican que sentir nervios es intranquilidad.

5.3.2 La textualización

Es esta etapa, la más reconocida por los escritores, es donde 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 citas, que fundamenten el escrito y se piensa en un posible lector.

Es importante recordar, que estas etapas no son fijas ni estáticas, se va de una a otra, según el estilo y experiencia del escritor y el tipo de texto. Y que el proceso de producción es pues un camino de idas y venidas a las distintas etapas, lo que le da carácter recursivo.

Los estudiantes refieren que textualizar les genera angustia, al no encontrar el hilo conductor de su texto y tener que corregir. Afirman que 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. Respecto a emociones tendientes al desarrollo del texto encontramos:

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

Cuando se tiene que incorporar en un escrito ya estructurado la parte teórica, sólo uno de los entrevistados refirió que estaba tranquila, a gusto con lo que iba escribiendo, ella expresa que ya ha tenido experiencia con textos de esta índole y se considera 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 mi escrito. Estuve tranquila, porque pude hacerlo (09-KA-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, escribir, pero ya cuando veo las características que debe de tener el texto, como fue ahorita lo autobiográfico narrativo, si se me dificultó, porque iba más allá y a mí se me olvidaban ciertas cosas como ser más descriptiva, tan solo describir los olores, los lugares, las áreas cómo eran, entonces a veces te olvidas de todo eso y no le das importancia y también el sustentarlo con citas textuales (05-AD-F).

Esta emoción hace que fluyan las cosas, que haya una autopercepción que el trabajo de escritura requiere 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 *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-LU-F).

cuando tengo que escribir...me ha costado mucho, encontrar las palabras correctas para mi escrito, eso me angustia (04-DI-F).

Lo anterior muestra que los estudiantes no saben que existe una escritura privada y una pública, la primera implica “tomar notas, elaborarlas y sintetizarlas por escrito”, como Capomagi (en Rostein y Soláns, 2013:61) señala; es un texto que posiblemente sólo el escritor entiende. Para que esta escritura se convierta en “escritura pública, hay que saber acercarla al lector, hay que elaborarla, incluyendo comentarios, ejemplos y todo tipo de marcadores del discurso que faciliten que el texto sea comprendido por un lector diferente del escritor” (Castelló, 2009:5).

Pareciera que ese desconocimiento los hace sentirse incapaces al querer escribir a la primera sus ideas, no tomando en cuenta que la escritura es un proceso recursivo, pues sólo se logra concretar un texto bien elaborado a partir de múltiples aproximaciones.

Lo anterior hace que el proceso de escritura la frustración este constantemente presente, 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, pueden pasar largos minutos e incluso horas en un solo párrafo y las ideas no fluyen.

Otra emoción relacionada es la impotencia, la cual causa el mismo efecto que la frustración, la autopercepción que no se puede hacer nada por solucionar los problemas que van apareciendo también lleva al deterioro.

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

Siempre cuando uno va escribiendo hay un momento que ya no puede, o sea fuera de esta parte cuando uno mal, emocionalmente mal, porque bueno, hablamos de escritura, nos dedicamos al texto y de pronto ya no se puede, me da angustia (03-NE-M).

En esta etapa de la escritura hay muchos momentos que aparece nuevamente el pánico ante la hoja en blanco, las preguntas cómo lo escribo hacen desaparecer la idea ilusoria que ya lo tenían en su cabeza y sólo hacía falta escribirlo

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

Al analizar la información recabada, vemos que es en ese momento que algunos se dan cuenta de las carencias que tienen respecto a la escritura.

Recordemos que se entrevistó a los maestros-estudiantes en un momento que ya tenían tres trimestres cursados, por lo que ya habían entregado dos trabajos correspondientes a los periodos anteriores. Al querer recuperar esa información e integrarla con la nueva se enfrentaron a un nuevo reto, algunos se dieron cuenta que no sólo era pegar o sumar, sino que era necesario transformar los textos, construirlos nuevamente, práctica común en los espacios de posgrado, pues en general se van entregando avances que abonan a la tesis:

Recordar, bueno, esa parte a regresar a lo que ya escribimos para empezar a meter lo nuevo, creo que eso es lo que más se me complicó, me dio angustia, frustración, no sabía como. (03- NE-M).

Y en cuanto a lo teórico en lo personal tengo mucha dificultad con dominar los autores, se lo que dicen, pero no me acuerdo quien lo dice, sentí como ser tonto, pues si ya los había leído, los pongo y no se como, no quería solo copiar y pegar y me dije que tonto (03-NE-M).

Recordemos que una de las características de los textos académicos es la intertextualidad, lo que significa que los conocimientos preceden a otros, así que el

escrito es una manifestación de una concepción de mundo, cuestión que pareciera los entrevistados ignoran.

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 ya no daba para más, no sabía que poner, me sentía decepcionado de mi mismo ya no podía escribir más (02-MO-M).

Entonces a partir de las notas, empiezo a hilar las cosas, lo divido en episodios y lo voy rellorando, cuando ya no tengo relleno me genera angustia, digo: ¿y ahora de dónde? (07-VA-F).

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

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

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

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

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

Al momento que me siento vigilada por otras personas, me frustró y se me borra todo, tengo que escribir para alguien más, alguien que sí sabe eso me da miedo (04-DI-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 Animación Sociocultural de la Lengua, 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, han estudiado mucho, yo apenas empiezo. Me daba miedo que se burlaran de mí (11-MI-F).

Becker (2011:22) refiere que los estudiantes, incluso tienen miedo a que quien los lea se ría de ellos, así es que sienten temor a estar expuestos. Pueden escribir siempre y cuando el documento se mantenga en el plano confidencial, pero al tener que compartirlo sienten una gran angustia.

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

Como ya se mencionó, 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, eso me daba

mucha angustia, mucha presión, me sentía como que no podía y no entendía porque estaba pasando por eso, 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. Me sentaba a mejorarlo y nada (03-NE-M).

Al realizar el análisis nos damos cuenta de la dificultad de 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 que había unos puntos que no había considerado, dije chin, cómo le hago. Me dio mucho coraje, enojo porque yo pensé que casi terminaba (12-CE-M).

En los comentarios recuperados por medio de las entrevistas encontramos que frecuentemente los estudiantes hacen alusión al desconocimiento de las etapas de escritura, consideran que los textos son terminados a la primera y no aprovechan la recursividad que permite ir y venir en las partes del texto para mejorarlo.

También observamos que los informantes se encuentran atrapados en muchos mitos y prejuicios respecto a la producción escrita, pues asumen 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” (Díaz, 2014:33).

Tampoco están conscientes de que resulta imposible escribir sobre un tema “partiendo de la idea de que se trata simplemente de transcribir o de verter lo que uno ha leído” (Castelló, 2009:4)

A continuación se muestran las emociones que se recuperaron y las posibles causas que los detonan, de acuerdo a lo referido por los entrevistados:

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	Por qué los otros lo evaluen
		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

Tabla 11. Emociones/sentimientos que surgen en el proceso de textualización

Castelló (2009:4) señala, que conviene también conocer que estas emociones forman parte del proceso y la forma de poder evitar que nos paralicen o bloqueen para es regularlas .

Como podemos observar en esta etapa de la escritura, los informantes no dan referencia de emociones que los lleven al desarrollo, por lo menos no lo hacen de

forma explícita. Solo la decepción, que aunque pareciera que limita su desarrollo, ésta se expresa, como refiere Muñoz (2009), 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.

5.3.3 La revisión

La revisión, es parte de estos subprocesos y es necesaria en diferentes momentos de la producción, implica volver al texto, no considerarlo como acabado, sino a partir del borrador reescribirlo, 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 consciencia que eso es necesario. También se les invita a compartir fragmentos de su texto durante los seminarios que cursan para que en conjunto el grupo haga propuestas de mejoría al escrito, en torno a esto giran las respuestas recuperadas:

Al principio yo entregaba, decía – pues ya lo cierro y ya no lo vuelvo a leer, sobre todo en los primeros trimestres. Yo en la escuela siempre hacía los trabajos y ya me los calificaban y los devolvían y ya. Entonces cuando me dicen estos son solo borradores, te falta, que alguien más te lea, que aquí ponle, etc. Yo sentía un gran frustración. Decía por qué, si yo me esfuerzo, me fui hasta muy enojado, molesto (12-CE-M).

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

Ansioso porque no acostumbraba a revisar mis textos, no tiendo a revisarlos, así aprendí (02-MO-M).

Tradicionalmente en los espacios escolares no se practica la reconstrucción de los textos, los estudiantes refieren que sienten enojo, molestia e incluso ansiedad, pues se consideraban buenos estudiantes. Al respecto, Becker (2011) afirma que los alumnos tradicionalmente escriben un solo texto después de haber leído algunos escritos y tomado algunos apuntes, generalmente lo hacen la noche anterior a la entrega, así es que nunca tienen tiempo para reescribirlos; se vuelven expertos en escribir de *un tirón* y cuando tienen que escribir un texto más amplio se enfrentan a serias dificultades. Como no tienen conciencia de que todo texto se puede mejorar las emociones paralizantes los superan.

Sin embargo, hubo también quien tenía claro que todo trabajo es perfectible y que está en constante construcción, así como también, que es necesaria otra mirada para continuar, este reconocimiento baja un poco la ansiedad pero, aun así tienen dificultades para realizarlo:

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

Los entrevistados refieren que la forma en que les comunican las observaciones también les genera una serie de emociones, por ejemplo:

Luego cuando te revisa alguien más, un maestro y te dice, un maestro me manda un correo que me dice, palabras más palabras menos. No se entiende, no sé qué me quieres decir, lo único que me gustó fue esto y es una parte experiencia con mi mamá, de ahí en fuera pues no. entonces dices: mal. entonces con esa presión si me sentí muy mal, pues dices ¿qué estoy?, ¿qué estoy haciendo aquí? Como tonto me sentí incapaz, en ese momento me destrozó (03-NE-M).

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

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

Esto involucra generalmente al tutor, pues escribir es un acto socialmente situado y quien dirige o supervisa el trabajo es una pieza clave, "representa a un miembro de la comunidad científica que evalúa la validez y pertinencia del trabajo y que en función de esta valoración, le va a facilitar o impedir el acceso a esa comunidad" (Solé en Castelló, 2009:151). Así es que las expectativas y el nivel de logro estén mediadas por la mirada de quien dirige el trabajo.

Los estudiantes se sienten en permanente escrutinio y al parecer, el no conocer las fases de la escritura les hace sentir que las observaciones realizadas al texto son a su persona y no a lo escrito. Nos damos cuenta que existe una necesidad de aceptar la crítica sin que se sientan emocionalmente desbordados cuando sea negativa. Solé (en Castelló, 2009) refiere que "no resulta fácil huir de la tentación de sentirse herido o incapaz cuando se recibe una primera versión de un texto totalmente garabateado y con múltiples comentarios y apreciaciones" (p. 158), esta misma autora recupera lo que Lammot dice al respecto: "cuando más implicado esté el escritor en un texto, peor soporta la crítica ajena" (p 158).

Además, nos damos cuenta que los apoyos que se reciben para construir un texto no sólo radica 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.

Uno de los aspectos que más revisan los estudiantes son los relacionados con ortografía, algunos, es en lo único que se enfocan para mejorar sus escritos, 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 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 que puse comas donde no iban o me faltan y eso me da inseguridad (01-LU-F).

Lo anterior muestra que existe una concepción limitada de las propiedades del texto, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores con los que han tenido contacto. Al parecer carecen de recursos metacognitivos, que les permitan reflexionar acerca de sus propios procesos de pensamientos y, retóricos para poder organizar los contenidos de forma mas efectiva

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 redacción, implementación, etc., ortografía a primera y segunda persona. tiempos verbales todo eso. También eso es frustrante, según yo ya sabía escribir y al revisar me pasa esto (03-NE-F).

Al revisar, analizo bien mis ideas porque a veces tengo así como un panorama de lo que creo yo, puede ser sustancioso para hacer mis textos, pero a la hora de aterrizarlo me da miedo, siento que no tiene congruencia y reviso y reviso, lo vuelvo a leer y releer y digo no, esto no me funciona, tengo que volverlo a cambiar, tengo que hacer esto o el otro, voy identificando donde esta mal y eso baja la ansiedad, me pregunto cómo lo explico y lo voy cambiando (05-AD-F).

No lograr concretar la tarea representa un freno para seguir, la frustración implica no cumplir con las expectativas, que muchas de las veces es tan fuerte, que ni siquiera vemos con claridad que 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:

Cuando vuelvo al texto me doy cuenta de que tengo que volver a revisar todas las copias, los textos, los libros y digo ah, era esto, pero ahí ya perdí una hora por decir, creo que estaba muy presionado, eso no me deja avanzar, como que mi cabeza se satura (03-NE-M).

Si, ah no...no, Si bien antes de esta revisión yo entrego mi mejor versión, o sea tengo que entregar mañana, yo hoy termino mi mejor versión pero nunca pasa por mi mente que ya está completo, que ya esta listo, pero quedo insatisfecho (03-NE-M).

Respecto al conocimiento del aparato crítico, que en el caso de esta maestría es el APA²⁵ el solicitado, no manejarlo, genera también inseguridad o en el caso contrario saber cómo, se utiliza agiliza el proceso de escritura académica

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

Nunca entendí porque tenía que citar, 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, me siento molestia (11-MI-F).

²⁵. 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 creada por la American Psychological Association

La etapa de revisión es aquella donde pretendemos mejorar el texto, hay diferentes formas de revisión algunas más superficiales y otras a más profundidad, mas de forma, como es lo relacionado con ortografía, gramática y lo relacionad con 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 introducir el conocimiento.

Cuando los informantes refieren que tienen que revisar de manera profunda y reestructurar sus textos, las emociones que surgen están relacionadas con desprenderse con partes de lo ya escrito, pareciera que hay un enamoramiento del trabajo ya realizado

Siempre es la interrogante - ¿qué quito? – no quiero quitar nada. Había redundancias, se complicó releer, quitar uno dice – esto es importante, esto también – entonces no quito nada, no quiero quitar nada, me enoja, me enojó mucho (02-MO-M).

Ay...al principio si duele ¿no? si pues porque uno ve a nuestro texto, bueno yo lo veo como un hijo ¿no? entonces, es como si llevara al hijo al doctor y el doctor me dijera, a si está bien bonito tu hijo pero tienen mucha oreja, vamos a mocharle la oreja, vamos a mocharle el pie, vamos a ponerle estas otras manos, o sea, al principio es un impacto ¿no? pero ...porque es algo mío, yo creo que ahí radica , en el momento que uno se desprende en que es propiedad el texto y lo comparte porque al final de cuentas esa es la finalidad, compartir el texto y que lo construyamos juntos, entonces, cuando uno se desprende de esta parte de que es mío déjenme en paz. Duele (03-NE-M).

El dolor, el enojo se muestra por tener que desprenderse de algo que con tantas dificultades se construyó. Como indica Cornell (en Carlino, 2004a: 324) “todo texto fragua en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento (...) este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a

revisarlo y cambiarlo sólo en la superficie”. Entonces, darse cuenta de que es necesario reestructurar causa molestia.

Los entrevistados que logran entender que la escritura es un proceso recursivo que requiere la construcción de borradores y muchas aproximaciones pueden afrontar mejor la tarea:

Hubo momentos en los que no sabía qué hacer, cómo responder a las demandas de las observaciones porque las maestras siempre nos están leyendo y dando observaciones, pero como soy difícil de vencer, terminaba por encontrar la solución a las peticiones requeridas, 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-KA-F).

Cuando reviso, veo que no todo fue miel sobre hojuelas, que a veces hay sufrimiento, y lo que uno esperaba, las expectativas que tenía uno del texto, se perdieron al checar tantas correcciones y de cierta forma darnos cuenta de nuestras debilidades, seguramente algo tendrá que ver con la sensación de fracaso, pues estamos aceptando que no hemos cumplido, que no hemos culminado con nuestra formación, creo que eso tiene que ver mucho con reconocer nuestras fallas (06-JU-M).

Me cuesta mucho trabajo cambiar las ideas cuando veo que no está bien, pienso que ya no cumplo con el objetivo, me siento carente (01-LU-F).

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

Ya cuando me dieron mis borradores tomé la decisión de volverlo a hacer, pero con miedo, ¿y si no cumplía? y ya vi que sí era de acuerdo

de lo que me estaban pidiendo y de lo que yo quería expresar de mi práctica profesional y lo que yo he vivido en torno a la cultura escrita. Revisar yo no quería en un principio me daba miedo que no fuera lo que me pedían (04-DI-F).

Reviso, sé que tiene que tener un inicio, desarrollo y final, me siento y lo reviso o veo que le falta, me enoja cuando veo que no lo tengo, pienso que soy estudiante de posgrado y todavía me pasan estas cosas (07-VA-F).

En esta etapa de revisión no sólo encontramos emociones que van hacia el deterioro, también se identifica que cuando los estudiantes entienden que la escritura es un proceso donde se requiere la construcción de borradores que siempre son perfectibles, son capaces de avanzar en su texto. Empiezan a realizar revisiones de otra índole y los sentimientos que refieren son más positivos

Cuando me pregunto al revisar, en cuanto yo digo creo que ya, o sea ya me gusta, cumple el objetivo, cumple lo que quiero decir, está escrito de la mejor manera en que yo lo puedo hacer, ya me gusta, entonces estoy tranquilo (03-NE-M).

Incluso, ya no les afectan de forma negativa las observaciones

Cuando ustedes leyeron mi texto, me dijeron algunas cosas yo dije tengo que reescribir mi texto. Tuve que reescribir toda la primera parte, dije – esta parte no me gusta-, entonces tengo que poner esta otra, había ideas que no estaban muy concretas, ya al final del texto ya me sentí más seguro, cuando me preguntaron qué quieres decir con esto, no está claro, entonces ya me puse a revisar el texto (02-MO-M).

De acuerdo con lo anterior, durante la revisión encontramos emociones y sentimientos de diferente índole, la mayoría pertenecen a la familia del miedo y la tristeza, sin embargo, encontramos que el enojo está presente, pues la frustración

y la molestia al tener que desprenderse o cambiar partes del texto ya construido es constante.

Vemos que los entrevistados refieren tanto sentimientos que los impulsan al desarrollo tales como la tranquilidad y seguridad que les permiten seguir en la tarea y, el dolor y presión, que son una alerta de que algo no se está realizando como esperaban, sin embargo los impulsan a la acción.

En cuanto a la frustración, el empequeñecimiento, inseguridad e insatisfacción, son sentimientos que los hacen percibirse como incapaces, que no pueden 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, desprenderse de partes que con tanto trabajo habían construido los lleva a sentirse carentes y no pertenecientes a la comunidad de expertos.

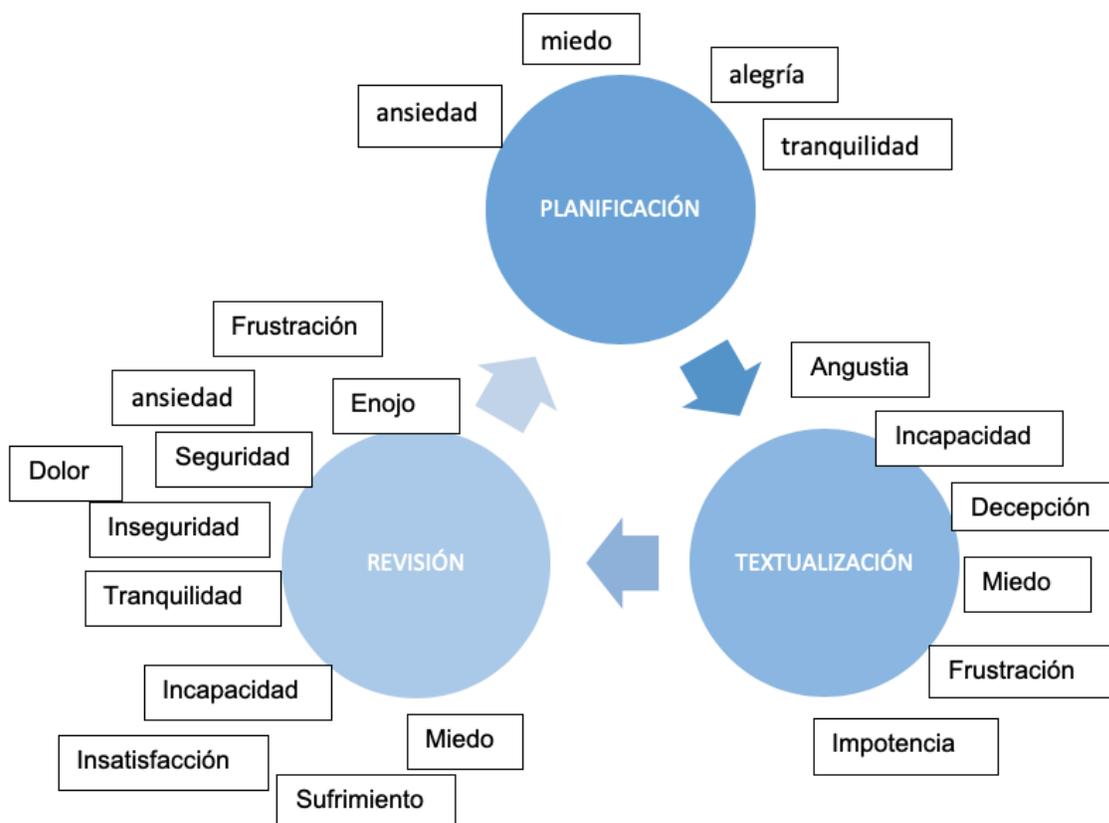
En la siguiente tabla, lo podemos observar de manera panorámica:

AL DESAROLLO		AL DETERIORO	
EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE	EMOCIÓN	POR QUÉ SURGE
Presion	Tener que volver a revisar toda la información Saturación de todo lo que se tiene que hacer Tiempo para la entrega Tener que quitar partes Darse cuenta de tantos errores en el escrito	Frustración	Errores en la redacción: ortografía, tiempos verbales, Autopercepción, pensar que podía hacerlo y de pronto no poder Hacer Enojo muchos cambios y que el texto no quede
Dolor	Desprenderse de esa parte que con tanto trabajo construirte El ego, pensar que está bien y darse cuenta que está mal	Incapaz, tonto, carente (empequeñecimiento)	Tener que cambiar ideas y no saber por cuáles. Por que 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, logra comunicar lo que desea Si considera que es claro el escrito	Insatisfacción	El texto nunca está completo No hay tiempo suficiente para corregirlo
		Miedo	Por qué los otros lo evaluen A no cumplir expectativas propias e institucionales No poder cumplir con las adecuaciones que otros te solicitan A que no quede el texto como se exige A 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 escritura

Tabla 12. Emociones y sentimientos que surgen en el proceso de revisión

Si observamos el esquema 10, encontramos que los entrevistados se refieren a emociones que aparecen más constantemente en la etapa de revisión, 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 la maestría implica revisiones constantes entre pares y por parte de los profesores, así es que los estudiantes que se entrevistados se enfrentan, de manera más conciente a esta tarea.

A pesar de que en cada momento o etapa hay emociones muy específicas que refieren los informantes hay otras que están presentes durante todo el proceso.



Esquema 10. Emociones y sentimientos en las diferentes etapas de composición escrita

En el esquema, podemos apreciar de manera panorámica, que en su mayoría las emociones que refieren los entrevistados se aglutinan en la etapa de revisión, en menor cantidad durante la textualización y escasamente durante la planificación.

De acuerdo al análisis realizado, vemos que al iniciar el trabajo ya se han tomado una serie de decisiones que permiten avanzar, pero poco a poco van apareciendo nuevos elementos a resolver, recordemos que escribir es enfrentarse a la resolución de problemas, tanto retóricos como de contenido.

Conforme se acercan a un producto más elaborado las emociones que los impactan cambían, como podemos observar desaparece la tranquilidad y la alegría y se percibe la frustración, el miedo, la decepción, la impotencia y la incapacidad que tiene que ver con el avance del trabajo y con la dificultad de enfrentarse a nuevos problemas en la escritura y la percepción de poder resolverlos o no.

En cuanto a la revisión, vemos que la mayor parte de las emociones a las que hacen referencia se aglutinan en esta fase, el tener que hacer público el trabajo genera nuevos miedos, se sienten expuestos. Como sabemos, revisar implica reelaborar ideas que con tanto trabajo se pudieron concretar y estas se solidifican como el cemento (Carlino, 2006), enfrentarse a la tarea de reconstruirlas e incluso desaparecerlas causa enojo, sufrimiento y dolor, cuando no se tiene consciencia que así es el proceso de escritura.

Aunque las fases de composición escrita no son lineales hay momentos en el avance de los escritos que podemos saber de manera más clara qué es lo que estamos haciendo. Escribir es un ir y venir en las partes, sin embargo hay momentos en que nos concentramos más en planificar o en revisar de manera deliberada.

A continuación se presentan los sentimientos persisten a lo largo de la composición. Primero los que permiten el desarrollo y posteriormente los tendentes al deterioro.

EMOCIÓN	PLANIFICACIÓN	TEXTUALIZACIÓN	REVISIÓN
Alegría	Seguridad en la formación. "Soy maestro de Español" puedo hacerlo Poder concretar rápidamente el escrito Ya haber escrito otros textos		
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 que 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		Cuando se cumplen con los objetivos del escrito Al compartirlo, logra comunicar lo que desea Si considera que es claro el escrito
Seguridad	Si los cambios son satisfactorios Si me hacen sugerencias muy específicas Conocer el formato de aparato Crítico		

Tabla 13 Emociones y sentimientos que permiten el desarrollo en el proceso de composición

De acuerdo a lo anterior, los sentimientos que permiten el desarrollo son escasos, pareciera ser que sólo al principio del proceso aparecen y luego ya no están presentes. 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, cuando se percibe que se ha cumplido con lo solicitado. Los estudiantes manifiestan que se sienten seguros si conocen aparato crítico o si le es claro qué se les solicita.

Las emociones que llevan al deterioro son de las que más se da cuenta. A continuación se muestra

EMOCION	PLANIFICACIÓN	TEXTUALIZACIÓN	REVISIÓN
Miedo	<p>A ser juzgado por la asesora</p> <p>No cumplir como estudiante de maestría</p> <p>Enfrentarse a la hoja en blanco</p>	<p>Por qué los otros lo evaluen</p>	<p>Por qué los otros lo evaluen</p> <p>A no cumplir expectativas propias e institucionales</p> <p>No poder cumplir con las adecuaciones que otros te solicitan</p> <p>A que no quede el texto como se exige</p> <p>A los comentarios del tutor</p>
Nervios (angustia)	<p>No saber si así lo pidieron</p> <p>Elegir las ideas de los texto, ver que sean correctas</p>	<p>Tener otras cosas en la mente, problemas personales y laborales</p> <p>No saber qué y cómo escribir</p> <p>De pronto ya no hay nada que escribir.</p> <p>Falta de información.</p> <p>No encontrar las palabras correctas</p> <p>Mezclar vivencias con la parte teórica</p>	
Ansiedad	<p>Enfrentar una nueva forma de escribir</p> <p>No saber hacer una autobiografía</p> <p>Escribir un trabajo académico en primera persona</p> <p>No saber como empezar</p>		<p>No estar acostumbrados a revisar los textos.</p> <p>Sensación de que el texto no tiene congruencia</p>

	No tener claro el formato. No expliquen el tipo de texto exactamente		
Inseguridad			Mala ortografía y falta de coherencia del texto
Enojo			Muchos cambios y que el texto no quede
Frustración		<p>No poder hilar ideas</p> <p>No tener más vocabulario</p> <p>No saber cómo introducir citas</p> <p>No tener la información necesaria</p>	<p>Errores en la redacción: ortografía, tiempos verbales</p> <p>Autopercepción, pensar que podía hacerlo y de pronto no poder hacer</p>
Impotencia		<p>No poder introducir las ideas de los autores</p> <p>Ya no avanzar en el escrito</p> <p>No saber cómo continuar</p> <p>No poder identificar qué más hace falta</p>	
Fracaso		<p>No saber cómo citar</p> <p>No poder apropiarse de la teoría</p>	
Decepción		<p>De sí mismo, de la capacidad de hacerlo</p> <p>No haber recopilado más información</p> <p>No haberse formado lo suficiente</p>	
Insatisfacción			<p>El texto nunca está completo</p> <p>No hay tiempo suficiente para corregirlo</p>

<p>Sufrimiento</p> <p>dolor</p>			<p>Porque no está bien el escrito.</p> <p>No estar cumpliendo con lo solicitado.</p> <p>Percepción de no tener una buena formación en escritura.</p> <p>Desprenderse de esa parte que con tanto trabajo construirte.</p> <p>El ego, pensar que está bien y darse cuenta que está mal</p>
<p>Empequeñecimiento</p>			<p>Tener que cambiar ideas y no saber por cuáles.</p> <p>Por que alguien más te diga que tienes muchas carencias o errores.</p>
<p>Presión</p>			<p>Tener que volver a revisar toda la información.</p> <p>Saturación de todo lo que se tiene que hacer.</p> <p>Tiempo para la entrega .</p> <p>Tener que quitar partes.</p> <p>Darse cuenta de tantos errores en el escrito.</p>

Tabla 14. Emociones y sentimientos que llevan al deterioro en el proceso de composición

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

En cuanto a la ansiedad, sentimiento que deriva del miedo, podemos ver que la relacionan con carencias, con un no saber hacer o no poder. Y sólo la mencionan en la planificación y en la revisión, al pensar cómo iniciar o como concretar el texto.

La inseguridad también esta presente, pero solo en la revisión y va de la mano con ese 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 esta centrada en la textualización y la revisión, la detectan 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 se avanza 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, denotan carencias. Y las otras, detonadas durante la revisión, 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 (2007) explica que al escribir no tenemos la atención puesta en lo que se siente, estamos enfocados en lo que se escribe, es hasta que la tarea genera una sensación fuerte que requiere más atención que nos daremos cuenta. Al recuperar las emociones percibidas, vemos que los estudiantes sólo recuerdan episodios impactantes que fueron significativos, 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.

5.4 Aspectos que generan las emociones

Al realizar el análisis de toda la información obtenida, fueron surgiendo distintos aspectos que nos permite entender qué es lo que genera las emociones mencionadas por los entrevistados:

- Demandas institucionales
- Formación previa
- Experiencia con los textos
- Conocimiento teórico-conceptual sobre los procesos de escritura
- Conocimiento del tema
- Relación con el comité-sínodo
- Personalidad del escritor
- Aspectos personales

Estos elementos son motivos o detonantes de emociones, pues al analizar lo recuperado en el trabajo de campo aparecen de manera constante. Las emociones que se generan no se producen en la nada, son resultado de algunos de estos aspectos.

Demandas institucionales

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, esto genera tensiones. Cada cultura o comunidad fija un ideal, 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 a los estudiantes se les presiona socialmente de forma 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 los entrevistados experimenta la necesidad de identificarse para sentirse pertenecientes; de comprobar que reúnen ciertas cualidades que son tomadas como identidades. Las posibilidades de quedar fuera y los motivos para avergonzarse son infinitas, es un escenario donde fácilmente se sienten inaptos, lo que genera emociones tendentes hacia la vergüenza.

Un escritor, cuando escribe con el discurso de una comunidad, toma la identidad de miembro de esa 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, de 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, 2012).

Porque yo sentía que no llevaba ese perfil que tenían mis compañeros. Mis compañeros llevaban otras características y entre ellos había un maestro de español y pues sabía mucho y su forma de expresarse, de escribir y todo, entonces este, y pues no, yo me sentía pequeñita en esa cuestión y cuando me tocó exponer al frente yo me sentía intimidada, nerviosa y al verlos a la mayoría de ellos pues ya estaban como que en otro enfoque, nada que ver conmigo. La maestra de preescolar que se dedica a hacer actividades en cuanto que sean constructivas, dinámicas y siempre estar pensando en eso: manualidades, festivales y en otras festividades y de pronto te aterrizas y así. Y leer, leer, leer para poder escribir; y tener un vocabulario más amplio, decir ahora, esto no me funciona, qué podré escribir (05-AD-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 membrecía 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 esperaría que posean conocimientos relacionados con la lectura y escritura, pues es uno de los objetos de enseñanza.

Los estudiantes perciben que deben ganarse el derecho de hablar, deben ganarse el derecho de 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 si no una capacidad estatutaria como dice Bordeau (Hernández, G, 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 que la escritura académica implica: lectura previa, profunda, analítica; comparar varios autores, contrastarlos; seleccionar desechar ideas, tomar postura, elegir teorías; pero sobre todo, reformular una serie de conocimientos. Cuando no se esta conciente de ello, la tarea se torna inalcanzable y constantemente se cuestionan si son merecedores de cursar una maestría.

Otro elemento a 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, 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 que genera tensiones. El corte que se realiza para dar por terminado el trabajo escrito, es la fecha de entrega, en su mayoría, los entrevistados hacen alusión a este aspecto:

Las actividades, el trabajo, el tiempo que me falta para realizar el texto, ayyy, estoy angustiada (05- AD-F).

Expresan que la falta de tiempo para dedicar a la tesis los lleva a discontinuar su labor, con lo cual, 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 autoreproches, incluso algunos mencionan que ese es uno de los motivos porque en algún momento han querido abandonar los estudios.

Formación previa (formal)

Una cuestión que está presente en el proceso de escritura de los trabajos, es la formación previa de los estudiantes, 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, 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 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 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, se sienten con la formación suficiente y adecuada para realizar a area 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.

Experiencia con los textos

Otro de los aspectos que se identificó es la experiencia con los textos. Aquellos estudiantes que refieren haber escrito de manera constante antes de ingresar a la maestría, incluso desde pequeños, les da seguridad . Encontramos informantes que relatan los contactos con la escritura:

Sí, recuerdo mucho que mi madre, una persona que transitó en neuróticos anónimos, desde muy chica, por años y yo siempre la veía escribiendo, su 4to paso, su 4to paso, su 4to paso (susurros) no pasaba de su 4to paso. Yo también fui algunas veces, pero nunca llegué al cuarto paso (07-VA-F).

En 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, 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-AD-F).

También 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 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.

Aun lo anterior, en este caso se construye un texto de tipo narrativo, poco trabajado en los espacios académicos y al escribir los implica de dos formas, enfrentarse a poner por escrito el conocimiento adquirido y; al ser de tipo autobiográfico, requiere una selección de recuerdos y acontecimientos que da 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 que están cargados de emociones, que no tienen que ver directamente con la escritura, pero que si influyen en ella, al decidir qué quiero compartir y cómo lo quiero compartir.

Conocimiento teórico-conceptual de los procesos de escritura

De acuerdo al análisis de la información recabada, se identifica que hay desconocimiento del proceso de escritura, 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 que escribir es un proceso largo que requiere múltiples aproximaciones al texto y que éste no sale a la primera, los hace pensar que no nacieron con el don y que las musas a ellos no les hablan al oído. Es entonces que el sentimiento de incapacidad se hace presente.

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

Yo no sabía que tenía que revisar mi texto, pensé que ya lo entregaba y ya, así me pasó durante toda mi formación. Entregábamos el trabajo, se calificaba y ya (12-CE-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, separar la oralidad de la escritura:

Me decían: estás escribiendo para ti y yo decía ¿cómo? Si está clarísimo (11-MI-F)

Como en el párrafo anterior, hubo varios comentarios al respecto al referirse a la frustración por no lograr un texto entendible, impera la frase – ya lo tengo en mi cabeza, sólo me falta escribirlo -.

Al cursar los estudios de maestría se dan cuenta de forma inconsciente, que deben atender las características específicas de cada disciplina, por ejemplo una estudiante menciona:

escribía poemas y me los chuleaban, yo decía, después voy a escribir una novela. Y cuando entré a la maestría y dijeron todo el tiempo vamos a escribir, pensé – va a ser bien fácil (risas) (04-DI-F).

Este fragmento pone al descubierto que existe una concepción de que se puede aprender a escribir de una vez y para siempre y que lo aprendido respecto a la escritura sirve para cualquier tipo de texto. Lo que 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, de pensar que sólo a ellos les sucede y que no van a cumplir con lo solicitado. E incluso de comparaciones entre compañeros, lo que genera angustia y sensación de empequeñecimiento.

Conocimientos sobre el tema

Mediante las entrevistas los estudiantes refieren que hubo momentos que ya no podían seguir y eso les causaba frustración, se daban cuenta que ya no tenían nada que decir, algunos logran identificar que es porque les faltaba información y tenían

que regresar a los textos leídos y a sus experiencias (por ser un trabajo autobiográfico):

Estaba frustrado, horas y no podía seguir, entonces nuevamente leí mis apuntes incluso los textos y artículos y decía – ah, ya -, a veces ni así. Tenía que buscar más información o preguntar a los maestros donde podía encontrar algo. Luego mis compañeros decían – eso está en tal libro- (2-MO-M).

Conocer el tema, implica tener de que hablar, demostrar lo que se exige en un texto académico, conocimiento elaborado y comprendido. Sin un buen conocimiento 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 (2007).

Además, los estudiantes de la MEB-ASCL se enfrentan a tener que encontrar un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, lo que les dificulta a un más la construcción del texto. Acercarse al conocimiento de temas tales como comprensión lectora o pedagogía por proyectos y 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 realizar seguir, se percibe que tradicionalmente 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 sólo acumulan citas y acomodan la información, pero no lo entretrejen con lo vivido o con una propuesta de trabajo.

En esta variable también está 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 educación superior, pero no lo es. Saben que tienen que introducir citas o lo que dicen los autores, pero no saben cómo hacerlo, refieren que

la mayoría de las veces sólo acumulan lo que otros dicen y lo ponen donde creen que suena bien y que constantemente tienen miedo a equivocarse.

Relación con el comité o sínodo

Otro elemento que aparece de manera constante, es la influencia que tiene el tutor y el comité tutorial (sínodo), 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 que comparte la responsabilidad de dirigirnos" (Castello, 2009:136).

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 status de conocedor y sus comentarios son muchas de las veces determinantes para que se generen ciertas emociones durante el desarrollo del trabajo:

Ahora ya me siento apoyada, y con más confianza, confianza que me da mi asesora. Porque me cambiaron de maestra que estaba acostumbrada a trabajar, dije -porque mi directora de tesis es tan buena- con ella me acomodé y bueno, ahora ya estoy otra vez con ella. Es que me da confianza de preguntarle lo que sea, hasta lo que yo considere una tontería preguntarle a ella me va aclarando, de mis dudas, sin sentirme juzgada, sin que diga -que tonta- como pudo haber preguntado eso (04-DI-F)

De la misma forma puede generar emociones que paralicen y dificulten el trabajo de escritura. Algunos entrevistados refieren que no tener acceso a comentarios por parte del tutor 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. Incluso le tenía miedo porque era una crítica constante cuando nos veíamos, pero bueno yo creo que era yo, no sabía como preguntar (P-FR-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, éste acompaña al estudiante de diferentes formas, lee sus escritos previos, proporciona orientación sobre contenidos y género discursivo, sugiere bibliografía y está 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, 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, 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 sólo al desarrollo del trabajo, sin embargo, muchas de las veces trasciende, pues lo académico no está separado de lo personal.

En el caso de la MEB-ASCL, donde se escribe de manera autobiográfica, la implicación con el director de tesis es mucho mayor, pues los escritos ponen al descubierto parte de la vida, aspectos que quizá no queden finalmente en el escrito, pero que se van reelaborando 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, que en 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 sólo la tarea es más fácil. Y 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 acompañados, que la sensación de soledad que imperó en el

desarrollo del trabajo de tesis que realizaron previamente, en su formación de licenciatura, no es perceptible, sin embargo se sienten permanentemente presionados por cumplir con lo solicitado, por estar bajo la lupa de los docentes.

Personalidad del escritor

Otro aspecto que se identifica es 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, lo cual influye en su forma de afrontar la tarea de escribir.

Cómo se concibe el estudiante como escritor o las herramientas que considera que posee van a formar su autoconcepto, la representación de nosotros mismos como escritores varía en función de las ocasiones en que habitualmente nos vamos enfrentando a estas tareas, de nuestra forma de resolverlas, de las valoraciones que hayamos recibido como lo indica Castelló (2007), está fuertemente vinculado a la imagen mental que haya elaborado sobre sus capacidades y posibilidades después de participar en diversas situaciones de escritura.

Estas tareas requieren un nuevo posicionamiento enunciativo 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 estudiantes atribuyen a 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:

Ya le dije...la disciplina, bueno y el tiempo también, soy un poquito indisciplinada, bueno no sé si decirlo, indisciplinada porque no...no es verdad no soy indisciplinada, pero tengo...hay..., cómo decirlo...mi cabeza es muy revuelta, vaya, hago esto y hago esto, para los, bueno para, lo que para otros es indisciplina para mí es como una forma de llevar mi vida, nunca la puedo llevar como con horarios fijos. si lo he

logrado, si lo hago ya cuando lo logro, es un gran logro para mí. y pues el tiempo administrarlo positivamente (07-VA-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, recordemos que no nacimos escribiendo, lo hemos aprendido y utilizamos las herramientas con 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 se pudiera llamar así. Yo lo estuve veri...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, 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-JU-M).

La personalidad de cada escritor también, refieren, se va forjando a través de las forma en que se percibieron en el ámbito familiar o laboral, hablan de identidad al referirse al tipo de personas que consideran han llegado a ser.

Algunos autores (Britton, 1994; Castelló, 2007) refieren que la percepción de lo que somos capaces de hacer puede ser una profecía autocumplida, si la percepción es de competencia, el trabajo fluye de otra manera, sin embrago, si nos percibimos como incapaces, la tarea de escribir provoca rechazo, disgusto y ansiedad, esas emociones que nos llevan al deterioro son muy frecuentes.

...dice mi mamá que soy muy obsesiva, cuando tengo algún problema, cuando quiero algo, nada más estoy pensando cómo resolverlo, cómo le hago para conseguir lo que quiero, algunas veces es tanta mi obsesión que hasta sueño cómo hacer para obtener lo que yo quiero (04-DI-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 de 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 como indican Zimmerman y Kitsantas (2000).

Aspectos personales

Un asunto poco tratado son los aspectos personales, aquello que pareciera no tiene que ver con el escrito, pero 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, sin embargo todas las prácticas van dirigidas a ignorarlo.

Recordemos que la escritura es una tecnología, es decir no nacimos escribiendo, es una actividad que se tiene que aprender. Sin embargo, 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, me enoja porque no me ayuda (05-AD-F).

Así que podemos decir que hay emociones relacionadas con los otros, pero al tener que realizar la tarea de escribir, influyen en 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 es que lo que sucede a nuestro alrededor impacta en el proceso de escritura. Aquí, otro ejemplo:

De pronto, me quedé paralizada, las discusiones con mi hijo eran constantes, no había cabeza para escribir. Decía: voy a hacer mi tarea y luego veo que hago, pero no pude, me daba una gran tristeza, a lo mejor me salía de la maestría (11-MI-F).

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

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

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

Hasta aquí hemos desarrollado las variables que se identificaron, aunque pareciera que las emociones obstaculizan o facilitan el proceso, no podemos generalizar, éstas están presentes de manera intermitente, todo el tiempo están presentes, aunque no nos detengamos a reflexionar sobre ellas. Estamos conscientes 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 tarea de escribir. La mayoría de lo recuperado no es percibido como estrategia por ellos, sin embargo reconocen que eso les ayuda para salir de algunas de las dificultades a las que se enfrentan. En el siguiente apartado se da cuenta de ellas.

5.5 Estrategias

En lo analizado se encuentra, que los estudiantes-escritores conocen y aplican estrategias que les permite palear ciertas emociones, no habían caído en cuenta de ello, pero las utilizan. Lo referido apunta a explicar qué es lo que han hecho estos estudiantes escritores para no sucumbir en el camino de la escritura.

Existen algunas estrategias útiles para gestionar y regular nuestros pensamientos y las emociones que las acompañan. Castillo (2007) menciona que el camino para lograrlo es largo y el esfuerzo por desarrollarlas debe ser permanente y sostenido.

Respecto a preocupaciones personales:

Hay algunos casos que tengo alguna preocupación o que me ha sucedido algo...entonces...ese caso trato de leer o distraerme un poco con alguien y ya después ya. Empiezo a escribir (01-LU-F).

Cuando tengo una situación que no puedo sentarme a escribir, platico con alguien, como que me desahogo, dejo a lo mejor el enojo, la tristeza, la preocupación que tengo en ese momento lo platico con alguien, con algún familiar o con algún amigo y ya esa hora, media hora o 10 minutos que estamos platicando, me relaja y posteriormente, ya me concentro a escribir, pues ya finalmente se me olvida, el trabajo es una especie de terapia (01-LU-F).

Cuando voy teniendo más experiencia, ya lo hago mejor (1-LU-F).

Aunque no lo habían reflexionado, los entrevistados se dan cuenta que lo que sucede en la vida impacta en el proceso de escritura, pues para realizar esta

actividad es necesario balancear la razón y la emoción, tiene que existir un equilibrio entre ambas. Liberar la mente para poder integrar los que queremos decir en el escrito, pues la escritura requiere utilizar todas las herramientas de resolución de problemas que también sirven para resolver los sucesos de la vida cotidiana.

Hablan de contar con un espacio adecuado

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

Dios, que este, tenía que despejarme, 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-MO-M).

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

El gusto por 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-LU-F).

Yo creo que lo primerito es estar sola, sola y hacerte, así como, salirte un poco de ti misma y empezar a ver y decir ¿cómo empezaré?, qué hice. Me fue a mi complicado porque yo no estaba acostumbrada a escribir, 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-AD-F).

El conocimiento del tipo de texto y del tema

Me empapo de qué es el tipo de texto, cuál es el objetivo, cuál es el tema, la extensión y entonces me pongo a escribir (10-LU-F).

Pienso ¿qué estoy haciendo para enfrentar todo eso? Entonces me pongo a comprar libros que me recomendó mi asesora y leerlos, empezar a leer y seguir esto. Pues sí preparándome y conociendo mas cosas referentes a mi campo que es preescolar, ahorita que tengo tiempo me he puesto a leer más pienso que eso me va a ayudar a escribir, a estar mejor (04-DI-F).

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

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

Yo lo vería en cuanto al tiempo, bueno me pongo a escribir, escribir y si siento a veces que ya se acabaron las ideas , se acabó, digamos ya me harte de escribir y hasta ahí le voy a dejar porque si le sigo voy a dejar de escribir cosas sin sentido o voy a empezar a darle vueltas que no tienen nada que abonar a lo que estoy haciendo entonces ya no tiene caso seguir escribiendo entonces es un momento que yo creo que hay que cerrar libros, cerrar computadoras, distraerte, no se; salir un rato del texto y ya con mas calma. Yo so digo que es cuestión de ánimo, de querer. Yo siento que el amor o lo que quiero se va a terminar mientras se va escribiendo, ya se acabó y voy y recargo (03-NE-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 pensando en lo que les hace falta para continuar, pues al estar haciendo otras cosas surgen nuevas ideas:

saliendo totalmente del texto, o sea. Por ejemplo cuando hago estos textos de aquí de la maestría me pongo a escribir, ya me harté, cierro, pues la mayoría de las veces escribo en la LAP, ya sea que cierro y me duermo o me pongo a ver una película o empiezo a ... o salgo, salirme

de esta parte del texto, y ya después solito se va, bueno uno se da cuenta cuando es momento de regresar. Ya cuando empieza uno en volver a pensar, por ejemplo, me harté y me voy a dar la vuelta por una plaza, voy pasando por una plaza y me encuentro una Ghandi, veo algo en la Ghandi y cuando me veo buscando los libros de los niños, es momento de regresar. o sea, como que me doy cuenta con ciertos detalles que es momento de regresar al texto (03-NE-M).

Si en algún momento pasas por ahí, te llama la atención, a pesar de que hay ocasiones de que uno sale hartado del texto, hartado de estar escribiendo y se va a dar la vuelta, regresa, ya sea uno o ver un libro, incluso hasta ver las computadoras. Podría estar viendo las computadoras y se te viene a la mente, a pues esta más cómoda para andar escribiendo y ya regresaste o este libro se ve padre, esta película se la podría pasar a mis niños, - esta padre - y ya regresaste. Ahí es donde otra vez (03-NE-M).

Cuando siento frustración, lo dejo un ratito, lo corto, hago mis cosas y digo ¿cómo le haré?, ¿cómo le hago?, ¿Cómo redactar esto? A ver, me piden que meta una cita, ¿en qué momento lo puedo citar? Estoy pensando...vueltas en mi cabeza, aunque me encuentre, no se, lavando los trastes o haciendo otra cosa, sigo pensando. Sí, mientras estoy haciendo otras actividades estoy pensando cómo resolver el problema que tengo (04-DI-F).

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 aconsejo mi profesora, que ahora es mi asesora: descansa, sal de eso y vuélvelo a intentar entonces cuando hice esa actividad de descansar y olvidarme un poquito y luego regresar y volver a retomar mi trabajo fue cuando me di cuenta, me dije ¿cómo pude escribir eso? Así

pude modificar esto, aquello y vi que había muchas muletillas que ocupaba, palabras repetidas, que yo no quería decir eso, no era lo que pensaba y cuando se lo leía a otra persona y le pregunto Qué entendiste, eso me baja la ansiedad, me da confianza y sigo (05-AD-F).

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

Si aquí hubiera un espacio para escribir, creo que ayudaría porque además de escribir en casa también lo haríamos aquí, eso, el espacio y qué mas...mas maestros, no en el aspecto de mas clases, sino me refiero, yo entiendo que es muy difícil revisar un trabajo a detalle, mucho mas 15, de por si son pocos y algunos que ya se van algunos, es muy difícil revisar esta parte, por eso a lo mejor promueven revisarnos entre nosotros, pero no es lo mismo, si hubiera a lo mejor una plantilla mas amplia de docentes que se pudieran dar o hacer este tipo de revisiones o que los grupos fueran mas reducidos (03-NE-M).

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

Una de las piezas clave en el proceso de pulir los textos, fueron 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, a reconocer que al igual que yo, hay otras personas que han vivido situaciones difíciles y que siguen en pie. También, 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, ser consiente de la manera en la que deseaba presentar mi trabajo (09-KA-F).

Se identificó que la forma en que estamos acostumbrados a escribir, en la que tenemos experiencia también influye en la práctica, algunos entrevistados dicen que

prefieren escribir a mano y luego pasarlo a la computadora, comparten que es la manera en como lo hacían en sus años escolares, donde el uso de la computadora era menos común. Ejemplo de ello:

Primero lo escribí en un borrador, a mano, en un cuaderno juntando todas mis notas, al principio me sentía confiada, en paz, lo leía y decía – voy a volverlo a hacer – y ya lo pasé a la computadora, ahí aun me sentía confiada, tranquila, pero ya después me di cuenta que sólo eran notas (05-AD-F).

Cabe destacar que en ningún caso es explícito el uso de estrategias, 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 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, conocimiento del tema, los tiempos, en salirse de la tarea y 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.

Podemos ver que las emociones que en un primer momento los paralizaron, posteriormente les permitieron continuar. Por medio de las estrategias se transforman las emociones. Por ejemplo, el miedo sirve para que identifiquemos que algo está sucediendo, que tenemos que movilizar saberes y pensar en acciones para minimizarlo. Sin esta emoción sería imposible resolver problemas.

Las emociones son una alerta de lo que me está sucediendo y otorgan significado personal a la vida, pero sobre todo ayudan a tomar decisiones. Cuando algo es significativo y nos interesa, como es el caso de escribir una tesis, las emociones

son una guía de cómo lo voy logrando, por eso pasamos de la alegría si percibimos que estamos logrando un texto coherente y a la frustración si ya no podemos continuar.

El desarrollo de estrategias permite visualizar esa transformación de las emociones.

CAPÍTULO VI

ELEMENTOS PARA LA DISCUSIÓN

6.1 Discusiones

Identificar y expresar sentimientos

Las emociones son sociales e individuales

Las emociones en los espacios educativos

La relación composición escrita y emociones.

Las estrategias referentes a emociones sobre composición de textos

6.2 Limitaciones de la investigación

6.3 Pendientes

*Al final la vida se cuele en
lo que estás creando lo
quieras o no*
Angeles Caso

En este trabajo hemos dado cuenta de las emociones que subyacen en el proceso de composición escrita. Guiados por el interés de saber cómo influyen en la escritura de un trabajo recepcional de maestría, se realizó el trabajo de campo. Partimos de la idea que era necesario conocer cómo se llevaba a cabo el proceso para poder entender que era lo que generaba cierto tipo de emociones y sentimientos. También fue necesario entender la naturaleza de las emociones, para ello se eligió la teoría más adecuada para realizar el análisis, que en este caso fueron las propuestas de Damasio, Marina y de Myriam Muñoz, quienes recuperan los aportes de distintos investigadores y realizan a partir de ello una propia clasificación.

Es necesario señalar que recuperar la vida emocional no es tarea fácil, pues como bien menciona Castelló (2009), no se tiene la atención puesta en lo que se siente sino en lo que se está escribiendo, es hasta que se tienen otras sensaciones fuertes, que requieren más atención, que nos damos cuenta.

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 hay una teoría terminada ni concluyente. Pareciera que las emociones han sido vistas como algo negativo que hay que controlar o de ser posible eliminar.

Encontramos que, en el caso de la relación composición escrita- emociones existe una escasa investigación, por lo menos de forma directa, los estudios las abordan de forma colateral, pero no es el centro de su interés, con lo que nos damos cuenta de que están presentes.

Sin embargo, confirmamos que las emociones son parte fundamental del ser humano y que están presentes en absolutamente en todas las actividades que realizamos, éstas permiten que nos demos cuenta cómo estamos en el mundo y qué es lo que necesitamos para estar mejor y satisfechos. Sin ellas como seres humanos no podríamos sobrevivir.

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 caso contrario, hay otras que nos llevan al deterioro, pueden ser un freno para seguir y concluir la tarea. El ser humano tiene una tendencia a estar a gusto, estar mejor y ese darse cuenta de que algo sucede nos lleva a un conflicto.

6.1 Discusiones

Por medio de este trabajo se encontró que las emociones y sentimientos que refieren los estudiantes tienen un trasfondo que tienen que 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-sínodo, la personalidad del escritor y los aspectos personales.

También que los estudiantes han desarrollado distintas estrategias para poder continuar con la tarea. Lo anterior nos lleva a las siguientes discusiones para dar cierre a este trabajo:

Identificar y expresar sentimientos

Es cierto que los sentimientos se sienten, pero es importante poderlos explicar a nosotros mismos nuestras reacciones y nuestra vida emocional. Siempre estamos sintiendo pero no siempre nos damos cuenta que lo hacemos.

Nuestro lenguaje para nombrar sentimientos es muchas veces confuso y equívoco.

Hablar de emociones es un asunto complejo, en primera instancia porque no hemos desarrollado la habilidad para identificarlas. El diccionario de sentimientos que desarrolla Marina (2000), habla de una gran cantidad de sentimientos, 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, hay muchas maneras tanto como personas, porque no hemos sido educados para hacerlo.

Nos damos cuenta de que es de suma importancia identificar nuestras emociones y ponerlas en palabras, es la forma de saber exactamente cuáles son las necesidades que tenemos que cubrir. Cuando aparecen, en estos momentos de reconocimiento somos capaces de hacernos cargo de ellas.

Las emociones son sociales e individuales

Sentir nuestros estados emocionales es lo mismo que ser conscientes de lo que sentimos, aunque pareciera 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 está muy relacionado con nuestra propia historia. 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.

Incluso la forma de nombrarlas se torna distinta, así como sus matices y la forma en que son evaluadas. Hay familias donde es más aceptado sentir tristeza y en otros enojo, de tal forma 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 del marco de referencia, las expectativas están presentes y en cada espacio son distintas. Si en la historia hay una situación que ha sido buena o agradable producirá emociones o sentimientos agradables. Cuando

componemos un texto realizamos muchas actividades, algunas de ellas las hemos practicado previamente y estamos más familiarizados en como llevarlas a cabo y eso nos da la posibilidad de continuar la tarea.

Tomar en cuenta que la escritura es un proceso social nos demanda conocer el espacio de producción: los ritos, normas, creencias y valores que son convenciones adoptadas por un grupo, entre más se reconozcan éstos elementos, más posibilidades se tienen para gestionar las emociones para que éstas funcionen como guías que permitan el desarrollo y no sean paralizantes.

Siempre se escribe para el otro, la escritura es un ir y venir entre lo individual y lo social y como escritores debemos ser conscientes de ello.

Las emociones en los espacios educativos

Hoy día, en los espacios educativos, las emociones han tomado relevancia, en nuestro país, a partir de la Reforma del 2018, 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.

En el caso de los estudios superiores, es escasa la atención que se presta a este tema, pareciera que no es necesario invertir tiempo en estos aspectos, pues los estudiantes adultos deben de saber cómo transitar en la vida emocional.

Mediante esta investigación hemos dado cuenta que los estudiantes no están acostumbrados a hablar de emociones, difícilmente ponen en palabras lo que sienten, lo que nos permite afirmar que no han tenido una formación al respecto.

Aunque las emociones están presentes durante todo su trayecto formativo, pareciera ser que se quieren desaparecer, que no son importantes, que tan sólo los contenidos y conocimientos son dignos de ser aprendidos.

La relación composición escrita y emociones

Aunque se reconoce que toda actividad humana tiene un componente emocional y que el proceso de composición escrita no es la excepción, este tema es poco trabajado en la actualidad, 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.

Entre lo que encontramos, se encuentra la dificultad para percibirse así mismo como escritores académicos y para hacer público el propio pensamiento, también que, como lo menciona Britton (1994), 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 un sentimiento de culpabilidad, pues al no hablar de estos aspectos, asumen la responsabilidad como un fracaso individual y no se permite reconocer que todos estamos agitados por emociones, algunas nos llevan al desarrollo y otros al deterioro, de tal forma que actúan como paralizantes para continuar.

Las estrategias referentes a emociones sobre composición de textos

Las propuestas teóricas respecto a las estrategias son escasas . Mediante el trabajo de campo, se encontró que se narran algunas estrategias, pero no son vistas como tales, sólo se explican situaciones que los hacen sentirse más a gusto y proseguir con las tareas de escritura.

En la discusión dimos cuenta que el trabajo con emociones es un camino poco transitado, se requieren formas de recuperación más acertada y trabajo cada vez más específico y por un lapso de tiempo 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.

Aún esta situación los estudiantes logran continuar escribiendo, dan cuenta que retoman sugerencias de algún profesor o de un compañero y les ha funcionado. También, se identifica que cuando entienden en que consiste el proceso de escritura, les baja la ansiedad.

Los entrevistados hablan de no haber tenido experiencias en su trayectoria escolar o que nadie les enseñó como hacerlo. Estos aspectos muestran un problema de formación y un problema didáctico que compromete a los profesores y a los programas de posgrado, pues es necesaria una nueva alfabetización, ya que la tarea de escritura a la que se enfrentan es distinta a la que han desarrollado en niveles educativos anteriores.

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.

6.2 Limitaciones de la investigación

Al recuperar emociones debemos estar conscientes 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. Las personas no estamos acostumbradas a hablar de lo que sentimos y eso dificultó la recuperación de éstas, sin embargo la entrevista a profundidad dio posibilidades de ahondar en lo que compartían.

El proceso de escribir un trabajo recepcional 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. Pudimos observar que 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 este trabajo, existen pocos trabajos que se enfocan en aspectos emocionales en el proceso de composición de textos académicos, lo que limita acercarse 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.

6.3 Pendientes

Entre los pendientes, podemos hablar básicamente de dos: realizar investigaciones a más profundidad y en momentos específicos de la maestría, y la realización de una propuesta para apoyar a los estudiantes en su proceso de escritura que atienda la parte emocional. A continuación, se presenta un bosquejo de algunos aspectos que sería necesario incluir:

El primero es *El saber sobre la escritura*, pues como pudimos observar muchas de las emociones que no permiten el desarrollo tienen que ver con la falta de conocimiento sobre cómo se lleva a cabo el proceso de composición escrita, por lo que resulta necesaria su enseñanza explícita. De la misma forma es necesario hacer evidente que en cada disciplina se escribe de manera distinta y es necesario aprender sus formas específicas donde se encuentre inmerso el escritor.

Otro elemento es elegir el aparato crítico más adecuado o el que se solicita en el contexto de escritura del que se forma parte. Conocer sus funcionalidades, la forma de trabajarlo y sobre todo, que una de las características de los textos académicos es tener que incorporar lo que otros han estudiado sobre el tema y su relación con nuestros propios pensamientos, hacer palpable que el conocimiento es compartido y valioso, por lo tanto tiene que ser reconocido. Lo que implica *Acudir a la cita*.

Un aspecto muy importante, es el reconocerse como escritor, productor, pues lo que se dice, aun como estudiante, es valioso. Escribir para otro es lograr que el texto se

vuelva autónomo. El escritor tendría que entender que al hacer público un escrito, ya no estará presente para explicar qué es lo que quería decir, lograrlo requiere *Tomar la identidad de otro*.

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*. Acercarse con confianza a ese experto puede ayudar a avanzar en el trabajo de escritura, la escritura es un trabajo arduo que se puede aprender y para ello el acompañamiento de alguien que se considere más experimentado es necesario. Sabemos que esta responsabilidad no sólo es del alumno, así que requiere que los profesores que dirigen los trabajos también se formen en estos aspectos.

También se debe hacer explícito que el acompañamiento, no es sólo responsabilidad de los profesores, pues mejorar los textos requiere la mirada de otros, que pueden ser los compañeros y sus observaciones pueden dar pauta para repensar las ideas. Así que es que se debe promover la lectura entre pares.

Como profesores universitarios se sugiere, trabajar estos tres elementos, pues permitirían que los estudiantes puedan gestionar de mejor manera las emociones que los paralicen y encuentren formas de resolver los problemas que se les presentan en el proceso de producción.

Se considera que lo anterior permite 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.

Estamos conscientes que no con ello las emociones desaparecerían, pues como ya vimos eso es imposible, pero si se aprendería a aprovechar esa valiosa información que las emociones y los sentimientos nos están proporcionando.

PALABRAS FINALES

En este trabajo se planteó una forma de aproximación a las emociones que se encuentran implicadas en el proceso de composición escrita, para dar cuenta de ello fue necesario explicar en qué consiste el proceso de escritura y tomar un posicionamiento teórico respecto a las emociones.

Al revisar la literatura, nos dimos cuenta de que no era posible hacer generalizaciones, pues cada texto nace en un lugar y tiempo determinados, por lo que se eligió una población muy específica: los estudiantes que cursan el primer año de la MEB-ASCL de la UPN. Ellos realizan un tipo de texto que se apega al género narrativo, así que resultó necesario explicar cuáles son sus características.

Sólo al reunir esta información, fue posible realizar un análisis, para poder identificar las emociones que están presentes en el proceso y qué es lo que las genera.

Resultó sorprendente descubrir que los entrevistados no estaban acostumbrados a hablar de este tema y que había que desentrañar la experiencia por medio de preguntas complementarias, que ni siquiera se había contemplado que fueran necesarias. Fue un momento de darse cuenta, de lo difícil que es recuperar aspectos emocionales. Las charlas se fueron ampliando y poco a poco se colaron recuerdos de experiencias pasadas que fueron configurando su identidad como escritores, fue complicado tomar decisiones metodológicas y no desviarse del propósito inicial, tentación permanente durante toda la investigación.

La investigación sobre emociones ha estado llena de incertidumbres y desaciertos. Sin embargo, podemos afirmar, que tomar las emociones y hacernos cargo de ellas permite desarrollarnos, éstas están presentes todo el tiempo, pero sólo cuando nos rebasan las tomamos en cuenta.

Pareciera que no se reconoce que escribir una tesis es un esfuerzo tanto intelectual como personal, pues en el escrito se muestra cuanto se ha aprendido. Resulta necesario entender que cuando la emoción está amistada con la razón se convierte en una herramienta para la vida.

En el desarrollo de este trabajo nos dimos cuenta que ir aprendiendo sobre el proceso cambia la forma en la que sentimos, ese estado de alerta en que nos ponen las emociones hacen que los trabajos escritos puedan reformularse y concluirse, pues si no percibieramos que algo está sucediendo no tendríamos la fuerza que nos lleva a la acción.

Éste primer acercamiento a las emociones fue fructífero, ha permitido ahondar en este tema, deuda pendiente de los estudiosos de la escritura académica, sin embargo, reconozco que aún hay mucho trabajo por hacer, pues han surgido muchas interrogantes.

Mirar la composición escrita, desde el campo de la pedagogía, es atender necesidades educativas, no sólo dar explicaciones a nivel teórico, sino encontrar puentes para mejorar la formación tanto de profesores, como de los estudiantes.

Así es que, éste trabajo representa el inicio de una línea de investigación debido a la poca atención que se ha puesto en este tema, que como bien menciona Bazerman (2013) llegar a convertirse en un escritor experto es resultado de toda una vida de experiencias.

EPÍLOGO

GÉNESIS DEL ESCRITO

Ese día trato de estar sola y en silencio por largas horas, necesito mucho tiempo para sacarme de la cabeza el ruido de la calle y limpiar mi memoria del desorden de la vida. Enciendo velas para llamar a las musas y a los espíritus protectores, coloco flores sobre mi escritorio para espantar el tedio y las obras completas de Pablo Neruda bajo la computadora con la esperanza de que me inspiren por osmosis.

Paula, Isabel Allende

Escribir este trabajo ha ido más allá que plasmar las palabras sobre el papel. Fue ordenar un cúmulo de acciones, eventos y emociones. En este texto se han mezclado momentos de mi vida que implican todos los factores de los que he dado cuenta en esta investigación.

Al cursar la licenciatura, tuve la oportunidad de participar como becaria en un proyecto de investigación, del cual surgieron varios artículos que realizamos en conjunto con un equipo de investigación. He tenido la experiencia de escribir ya dos tesis, la de licenciatura y la de maestría. Como estudiante de posgrado pude elaborar varias ponencias y presentarlas en distintos espacios tanto nacionales como internacionales. He participado en la escritura de varios artículos que han sido dictaminados y publicados, algunos individuales y otros en colectivo, incluso he sido afortunada de trabajar el tema que elegí plan de vida “lectura y escritura académica”, pues participo como docente en la maestría de Animación Sociocultural de la

Lengua, donde comparto con los estudiantes todo lo que he aprendido en estos años de estudio.

El tema de la escritura me ha interesado posterior al del proceso de lectura, cuando me di cuenta de que es importante también no sólo consumir y disfrutar lo que otros nos ofrecen, sino también sacar fuera de nosotros los pensamientos y ponerlos al descubierto, que es lo que ofrece la escritura. Entendí desde hace tiempo que escribir no es fácil y que en los espacios académicos se escribe de una manera muy específica.

El inicio del camino

Ahora que recuerdo, inicié este trabajo pensando en que iba a investigar los factores implicados en el proceso de composición escrita, tres semestres lo seguí pensando, las emociones eran sólo uno de ellos, pero me fui dando cuenta que lo que leía y revisaba tenía que ver tan solo con emociones y que todo lo demás me llevaba al mismo camino. Finalmente acoté el tema, quedando solamente las emociones implicadas en el proceso. Tenía la idea de realizar el trabajo en dos universidades distintas, dos programas enfocados a educación, el de la UPN y el de la UNAM, para realizar un estudio contrastativo, incluso, al empezar a proyectar el trabajo de campo, fui contactando a estudiantes de la UNAM, institución que fue quedando fuera, cuando me di cuenta de la profundidad con que quería trabajarlo era mejor hacerlo en un solo espacio. Las entrevistas que realicé en la UNAM, - ya servirán para otro momento – me dije con dolor.

El proceso era claro: leer para saber del tema, recopilar citas, hacer apuntes, notas, bases de datos del material leído, lo que llamamos pre-escritura. Cada avance que tenía que presentar del trabajo, era revisar las partes del texto que tenía que tener e ir integrando lo leído y analizado. De pronto apareció el tema conflictivo, las emociones, éstas se cruzaron en mi camino cuando ni yo era capaz de nombrarlas. Me sentaba largas horas frente a la computadora y mi mente divagaba por lugares insospechados, cambiaba de actividad para aprovechar el tiempo que me había prometido dedicarle a la tesis, y en los textos que leía aparecían palabras, frases o

alguna señal para que nuevamente mis pensamientos fueran por otro lado. Al leer los textos sobre emociones fue peor, todo lo que leía era pretexto de autoanálisis, me empecé a dar cuenta que en vez de tomar notas que me pudieran servir para avanzar en mi trabajo, mi cabeza rumiaba en torno a otras cosas que nada tenían que ver. Hasta que terminaba abandonando el escrito. Alargué la actividad de revisión de literatura tanto como me fue posible, sentí desesperación al darme cuenta de que no avanzaba, angustia y enojo por no conseguir resultados satisfactorios. Momentos de lucidez me hicieron avanzar, consejos de mi tutor permitieron centrarme en volver a escribir. Al presentar avances en los coloquios me iba muy bien, pero era consciente que en los escasos 15 minutos de presentación se escondía el poco avance y la insatisfacción.

El sentir

Sabía que las emociones influyen y determinan el avance o detenimiento de la escritura, pero no entendía realmente cómo y por qué. Consideré en un momento que con conocer el proceso e irme formando era suficiente, así podía bajar la ansiedad y avanzar en aspectos que de pronto se tornaban en conflicto. La escritura de pronto se volvió caótica, solo era una suma de ideas que no lograba fueran coherentes, mi cabeza estaba llena de telarañas, de otros pensamientos que nada tenían que ver con el desconocimiento del tema, conflictos cognitivos, gramaticales o esas cosas.

Fue huir cada momento del trabajo, me sentaba a escribir y la página en blanco se convertía en una maraña de preocupaciones, dejaba el escrito, incluso llegué a olvidarme de textualizar durante largas semanas. La tarea de lectura se volvió interminable, mientras más leía, menos comprendía y el tiempo se estaba agotando.

Llegué a tener un pequeño accidente con mis dedos, evento abordado en largas charlas en terapia, - ¿por qué los dedos precisamente? - Y después de mucho pensar, la respuesta fue “porque con ellos escribo”. Si yo desaparecía - ¿qué importaba si terminaba el trabajo o no? -, pensaba sin pensar.

El escrito se detuvo, empecé a entender que para escribir se necesita lucidez, tener en la cabeza un espacio donde acomodar las ideas. Las partes del cerebro dedicadas a ordenar, clasificar, reelaborar y tomar decisiones estaban ocupadas en otros asuntos que también requerían ese arduo trabajo y no había cabida para la escritura, que no fuera una exigencia inmediata, al menos eso pensaba.

El regreso

Un día todo llegó junto, sentí como si una cascada me callera encima, problemas en el trabajo, la salud de mi hija, la entrada a mi vida de nuevas personas, tener que enfrentar a la familia a un suceso que no quería compartir y que estuvo largamente guardado, mi vida personal era todo un caos, no encontraba la salida por más que la buscaba.

Fueron días de estar dentro del laberinto buscando respuestas y de pronto, después de vueltas y vueltas sin sentido, apareció un darse cuenta, no estaba en mí cambiar algunas cosas e inició la búsqueda desesperada de encontrar un camino, debía empezar por algo. Me encontré que era urgente tener estabilidad y conservar el trabajo, así que con tropezones y casi a ciegas, regresé a lo que pensé podía y debía atender con urgencia, el avance de mi tesis. La culminación de un trabajo que había sido en un inicio objeto de deseo y era ahora la premura de entregar el grado requisito para estar en el empleo. Fue entonces que retomé el escrito, aunque seguía sin convencerme, me prometí a mi misma que no lo soltaría.

Entregué un borrador maltrecho a mi tutor, otra mirada se hacía urgente. Entre las observaciones el olvido del lector se hizo palpable, seguía escribiendo para mí. Aquella frase en la que ni yo creía, – ya se lo que quiero sólo me falta escribirlo – se volvió recurrente, había resistencia.

Por fin me decidí y pasé a la parte de tomar en cuenta al lector, cosa que había venido olvidando. A cada instante me preguntaba ¿dónde quedó aquella estudiante que casi sin problemas ponía sobre el papel las ideas? ¿será que el texto implicaba

otro tipo de herramientas que yo no tenía o que escribir implicaba trasgredir la vida familiar?

La candidatura se iba postergando, la inseguridad fue creciendo, esa sensación de no cumplir con un texto coherente donde diera cuenta lo que yo quería no se lograba concretar. Otra vez el tiempo me apresuró, consejos de aquellos con quien me atrevía a compartir mis preocupaciones me ayudaron a regresar al camino. Hay cosas que no dependen de ti, me repetían a cada momento, pero cómo echar la vida a un lado, distanciarme de los sentimientos que al parecer nada tenían que ver con la tesis.

Al fin, logré tener un borrador para candidatura, las primeras observaciones, entre otras, fueron nuevamente, no tomar en cuenta al lector, mi texto seguía siendo para mí, tenía tantas cosas en mi cabeza que daba por sabidas, que me olvidé de que el otro no sabía lo que yo sabía, dejé descansar mi escrito y al regresar vi claramente esas omisiones y presupuestos, también encontré otros que no me habían señalado y surgieron nuevas ideas. Sentía desesperación por no alcanzar la meta que me había trazado, en mi cabeza se repetía sin cesar – este no era el trabajo que yo quería hacer.

Reestructuré el texto para presentar la candidatura, aunque la estructura pareciera que era adecuada y que ya tomaba en cuenta, un poco más, al posible lector, me di cuenta de que no era claro el problema de investigación, como me habían señalado, la ansiedad de pensar cómo decir lo que quería decir se volvió persistente. Presenté el examen y al recibir las observaciones caí en cuenta de que me faltaban muchísimas cosas, en momentos la desesperación se apoderó de mí, los problemas en mi vida siguieron su cauce, no daban tregua y me preguntaba casi sin darme cuenta: ¿qué acaso la tesis sólo es parte de mi vida? ¿nadie es capaz de entender que también es importante? Largo tiempo me quedé pensando cómo es que lo miran a uno desde afuera, “señorita tesis” fue mi sobrenombre, me atrevo a decir que en las cabezas de gente a mi alrededor, que se daban cuenta de lo que estaba pasando con mi vida personal, estaba la idea – te lo mereces- dedicaste mucho

tiempo a estudiar, como si eso fuera un agravio. Ante esto, me sentí muy triste, incluso me llegué a preguntar si acaso sería cierto.

Empecé por reformular la introducción, ¿cómo era posible que yo siempre decía a mis tesisistas que la introducción era la promesa y la guía de seguir nuestro eje de pensamiento para el otro y yo no lograra hacerlo, no podía construir un texto coherente? Me sentí impotente. Dormía sin descansar, sólo soñaba, que más que sueños eran repeticiones de lo que tenía pendiente.

Entonces, después de muchas lecturas de textos de otros, de revisión de los avances de los semestres cursados durante el doctorado y textos sobre cómo abordar el planteamiento del problema; me lancé a las reestructuraciones, decidí hacer un esquema donde ordenara cómo y qué quería explicar, me doy cuenta que regresé a la planificación, fue duro quitar ideas que con tanto trabajo había construido, como dicen los estudiantes que entrevisté, me sentí desanimada por momentos, pero al ver mis notas y nuevos esquemas, que siempre hago a mano, una alegría me hizo regresar al texto. Elegí párrafos o ideas del texto que se acomodaran a esta nueva planificación y me propuse hacerlo de nuevo. Ya con el ánimo en alto y el sentimiento de serenidad por unos momentos, retomé el texto.

Esas telarañas personales seguían en mi cabeza, pero la prioridad era nuevamente el texto, eso ayudaba. Me regañaba a mi misma todo el tiempo – muñeca (como me dicen cariñosamente en casa y mis amigos más cercanos) tienes que cerrar este ciclo, es un tema hermoso el que abor das en el trabajo - , - verás la satisfacción que tendrás cuando termines -. Así seguí avanzando.

El abandono es una tentación permanente, a momentos no quieres ver más tu texto, lo encuentras insípido y sin sentido. Recuerdas que la planificación se puede dar en la cabeza y entonces duermes y sueñas que escribes, es un estar rumiando todo el tiempo, a la par en la vida, aparecen cosas que alertan en una necesidad creada o no, pero que requiere tu atención sin demora. El remordimiento te ataca a cada momento, - este podría ser un tiempo para la tesis – te repites, pero sin pensarlo le das prioridad a otros asuntos urgentes que, como bien dice Miriam Muñoz, atiendes

a lo que consideras una necesidad inaplazable y dejas el escrito por un momento, de todos modos, no avanzas – te repites. Me di cuenta de que hay emociones que están en el propio proceso de componer un texto y otras que están en la vida diaria, pero que impactan en ese poder de escribir.

¿Cómo regresé al texto? Veo las fechas, el tiempo se agota y la vida corre allá afuera y en mi cabeza, te niegas a ir donde te llaman, quizás tú no eres tan importante y puedes hacer a un lado esos compromisos que te has creado, pero nuevamente el calendario sigue andando y las ganas de cerrar ya este ciclo te obligan a regresar y continuar en el escrito. Te das cuenta de que necesitas esa “paz mental” de la que habla uno de los entrevistados, pero comprendes que sólo es posible obtenerla a ratos y hay momentos que simplemente no la encuentras.

Seguir caminando

En un trabajo de investigación, uno tiene muchas expectativas, piensa que puede recopilar la información y sólo se dará lo demás. Al tener las entrevistas comencé a leerlas, cambié muchas veces la forma de analizarlas, tenía miedo que no se entendiera o que no fuera lo apropiado, consulté con mi tutor, me orientó, pero como siempre mi trabajo no me convencía, incluso las partes en que me decía – están muy bien, es muy claro – a mi me resultaban inapropiadas. No era como otras veces que atendía las observaciones y podía seguir, en la escritura de esta tesis la implicación fue más fuerte, quizá porque significaba pensar qué pasaba conmigo respecto a mi vida emocional. Empecé a escribir amontonando pedazos de las entrevistas, viendo coincidencias y lo dejé, pensaba que ya habría tiempo para eso, pero el tiempo se vino encima, veía que unos cuantos días no eran suficientes para leer, agrupar, pensar y releer y todo eso, el tiempo, la angustia y ver el reloj y el calendario me producía un fuerte dolor de estómago, un vacío que quería llenar con palabras y escrito, pero lo más que pude hacer es pensar en un consejo que siempre me daba mi tutor, escribe sobre ¿por qué no puedes escribir? Y lo hice, llené muchas hojas de los motivos, que al releerlos me hicieron llorar largas horas, no sé si el remedio fue peor, pero creo que sirvió para sacar fuera de mi cabeza lo que pensaba y mirarlo, yo creo que eso me permitió aclarar la mente.

Con todo lo anterior girando en mi cabeza, continué la escritura, las observaciones del comité tutorial fueron las que me permitieron seguir, todos amablemente señalaron errores, faltas, carencias y aciertos que me ayudaron a saber por donde seguir. También recibí valiosos consejos respecto a cuestiones personales que me hicieron repensar mi vida. Ese acompañamiento fue muy valioso, incluso crucial para no sentirme sólo en la construcción del trabajo y sobre todo para no abandonarlo.

La inestabilidad laboral se puede mirar como algo positivo, a lo mejor era el impulso que necesitaba para comprometerme y terminar.

No es fácil realizar un doctorado, ser la primera mujer en una familia que lo logra, también es una forma de trasgresión, es dejar a un lado el sueño, el hambre, las fiestas, la compañía. Es correr una carrera que a veces no tiene sentido, porque en el camino se pierden cosas, amistades, familia, se pierde parte de la vida misma, de pronto abres los ojos y piensas ¿para qué? Ves quiénes se han quedado fuera de tu vida, te repites que valdrá la pena cuando al compartir con otros lo realizado disfrutes, cuando le muestres a tu hija, a tus sobrinas que es posible hacer lo que apasiona, cuando piensas que abrirás un camino, no solo con palabras, sino con ejemplos y que lo vas a gozar el resto de tu vida.

Pienso en las dificultades a las que nos enfrentamos las mujeres, me atrevo a generalizar, porque en charlas con las estudiantes con las que comparto los espacios de trabajo, el tema esta siempre presente. Veo todos los días a mujeres que luchan por aprender y cumplir sus sueños por medio de los estudios y la gran mayoría refieren las trabas y críticas de las que son objeto, ¿dónde está el derecho a aprender más? ¿por qué unos trastos sucios son más importantes que su superación por medio del estudio? Todos los días tenemos que lidiar con la culpa de abandonar a la familia, al menos así se nos ha vendido.

Finalmente terminé el trabajo, después de muchas lecturas y reelecciones para mejorarlo, sé que esto puede ser interminable y si vuelvo a hacerlo será difícil no caer en la tentación de cambiarle o aumentarle algo.

Así llega a su fin este largo camino, tuve que identificar los sentimientos que no me llevaban más que al deterioro, que no me permitían avanzar, transformarlos y sacrificar largas horas en soledad para darle cierre a este trabajo.

Pero no todo ha sido negativo, ir descubriendo cómo poco a poco los pensamientos van tomando forma en una hoja de papel causa una profunda satisfacción, saber que en algún lugar alguien va a recibir estas letras y quizás les sirvan para mejorar algún aspecto de su vida, escribir es una invitación a atreverse a ir más allá, es siempre una provocación, un pretexto para pensar. Los textos permiten volar lejos de casa y poder decidir en que creer y en que no.

La escritura me ha acompañado a lo largo de mi vida: escribir para recordar, escribir para llorar, escribir para reír, escribir para aprender a escribir, escribir para ir más allá de aquél camino que otros habían trazado. Y por qué no, escribir para decidir; como dice mi madre “darse en cada escrito”, porque lo que uno pensó nunca es lo que el otro leyó, ¿cuántos pensamientos hay encerrados en un texto? Esa es la riqueza del escrito, imaginar tantas posibilidades en significados resulta siempre satisfactorio

Porque qué es la educación, sino la muestra de que es posible aprender, sentir y hacer posible la transformación.

FUENTES CONSULTADAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México: FCE.
- Antoni, M. y Jorge Zentner. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. España: Herder.
- Argani, L. (2014). *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso*. Tesis Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación.
- Ariza, M. (2016). *Emociones, afectos y sociología*. México: UNAM.
- Ávalos, N. (2019). *La asamblea escolar como vehículo democratizador desde la educación primaria*. Tesis para obtener el título de Maestría en Educación Basica. México: UPN.
- Bañales y Vega. (2013). *Lenguaje y Educación*. México: SM.
- Bartón y Hamiltón. (1998/2004). "La literacidad entendida como práctica social". En Zavala, Niño y Ames. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de Ciencias Sociales
- Bazerman, C. (2013). Understanding of lifelong journey of writing. *Infancia y aprendizaje*. No. 36.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Argentina: Siglo XXI
- Bericat, E. (2012). "Emociones". En Revista electrónica *Sociopedia. Isa*. España: Universidad de Sevilla.
- Belli, Simone. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje; revisión y discusión de un área importante de las Ciencias Sociales. En *Theoria*. Vol. 48. Pp. 15-42. Barcelona: Universidad de Ballaterra.

- Bereiter y Sacardamalia. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*. Núm. 58. Pp. 43-64.
- Bericat Alastuey, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en sociología*. Papers. Núm. 62. Pp. 145-176. España: Universidad de Málaga.
- Bolívar, A. y J. Domingo. (septiembre 2006). "La investigación biográfica narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual". En *Forum: Qualitative social Research*. Vol 7. Núm. 4. Recuperado en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index>
- Bourdieu, P y Jean Claude Passeron. (1983/ 2008). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Camps, A. y M. Castello. (2013). "La escritura académica en la universidad". *Revista de docencia universitaria*. Núm. 11. Pp. 17-36.
- Camps, A. (2003). "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". En *Lectura y vida*. Núm. 24.
- Camps, A. (2003b). "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". En *Lectura y vida*. Año 24. Núm. 4 diciembre. Pp 2-11.
- Camp, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Reinbook.
- Cano-Vindel, Antonio. (1995). Orientaciones en la teoría de la emoción. En *Research Gate*. Revista electrónica. Madrid: Universidad Complutense.
- Capomagi, D. (2013). "La escritura académica en el aula universitaria". En Rostein, B. Y Soláns, A. *Alfabetización académica*. Argentina: UAI Editorial.
- Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educare*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Pp. 321-327.
- Carlino, P. (2004b). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la hacen más difícil*. Argentina: Conicet.

- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: FCE.
- Carlino, Iglesias y Laxalt. (2013). "Concepciones y prácticas declaradas en profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas". *Revista de docencia universitaria*. Núm. 11. 105-153
- Casado, C. y Ricardo Colombo. (sep. 2006). "Un breve recorrido por la concepción de emociones en la Filosofía occidental". En *Aparte Rei, Revista Filosófica*. Núm. 47. Madrid: Universidad Complutense.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Chile: Espacio Índigo.
- 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 *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, No. 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html
- Castello, M. (coord.). (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.). *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Pp.120-133. Madrid: Morata.
- Castillo, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir*. Bogotá: CEP.
- Chona, J. (2016). *Voces de la experiencia: una aproximación narrativa al Saber – Ser de maestros en espacios de autoformación*. Tesis Doctoral, UNAM-México
- Corcelles, M. Castello, M. y Milian, M. (2015). Escribir en la universidad. ¿nos entendemos? En *Cultura y Educación*. 27. Pp. 534-68.

Correa, L. (2011). *Los profesores ante el problema de la lectura académica en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Tesis para obtener el título de Licenciatura. México: UNAM.

Correa, L. (2014). *Entre la concepción y la enseñanza. La lectura y la composición escrita en la universidad*. Tesis para obtener el grado de maestría. México: UNAM.

Damasio, A. (1989). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción de la fábrica de la consciencia*. Chile: Editorial Andrés Bello.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello.

Díaz Rodríguez, Á. (2014). *Retórica la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Didactext, Grupo. (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 15. Pp 77-104. Madrid: Universidad Complutense.

Dueñas, Magda. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis para obtener el grado de maestría en Educación Básica. México: UPN.

Fernández, A. (2016). "Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas". En *Revista de Educación y desarrollo*. No. 39. Pp. 109-120. México: UAM.

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Flower y Hayes. (1980). Teoría de la redacción en el proceso cognitivo. En *Revista electrónica Textos en Contexto*. Recuperado de 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. (2002). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós

- García, J. (2012). "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación". En *Revista Educación*. Vol. 36. Núm. 1. Pp. 1-24. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Goleman, Daniel. (2001). *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas. Diálogos entre el Dalai Lama y diversos científicos*. España: Editorial Kairós.
- Gómez, V. (2005). "Richard Stanley Lazarus (1922-2002)". En *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 37. Núm. 1. Pp. 207-209. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- González, F. (15 de noviembre 2009). "La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad". En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9. Número Especial. Pp. 1-24. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.
- González, J. (mimeo 2017). "El enfoque biográfico narrativo, su importancia para el análisis de la profesión docente". En Jiménez, S. (comp). *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. México.
- Gutiérrez, S; Arbesu y Piña. (2014). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la Educación Superior*. México: IISUE-UNAM.
- Gutiérrez, 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*. México: UNAM.
- Hayes, L (1992). "Verbal relations and the evolution of behavior analysis". En *American Psychologist*. No. 47.
- Hernández, G y Erika Rodríguez. (2018). "Creencias y prácticas de escritura". En *RMIE*, Vol. 23, Núm. 79. Pp. 1093-1119. México: COMIE.

- Hernández, G. (2012). "Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas". En *Perfiles educativos*. México. Núm. XXXIV. Pp. 42-62. México: UNAM.
- Hernández, 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 para obtener el grado de doctor en psicología. México: UNAM.
- Hernández-Sampieri, Collado y Baptista. (2004). *Metodología de la investigación*. México: MACGRAW-HILL
- Huchin, D. y Rafael Reyes. (sep-dic 2013). "La investigación biográfico narrativa. Una alternativa para el estudio de los docentes". En *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 13. Núm. 3. Pp.1-27. Costa Rica: INIE.
- Jiménez, A. (en prensa). "La escritura autobiográfica: una posibilidad de escritura creativa y epistémica en trabajos de titulación". en *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. México: UPN.
- Jiménez, A. (coord). (nimeo). *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*. Vol. 8. Núm. 17. Pp. 37-66.
- Keith Oatley y PN Johnson-Laird. (1990). *Primitivas semánticas para las emociones: Una Respuesta a Ortony Y Clore*, Cognición y Emoción.
- Knobel, M. y Colin Lankshear. (2003). *Maneras de ver. El análisis de datos en investigación cualitativa*. México: IMCED.

- Macias, Hilda. (2016). *Escribir la vida como vía hacia la voluntad de aprender y el gusto por la palabra: una narrativa autobiográfica en torno a la Animación Sociocultural de la Lengua*. Tesis para obtener el título de Maestría en Educación Basica. México: UPN.
- 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.
- Marina, J. y Marisa López. (2007). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- 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*. Núm. 49. Pp. 13-38. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- Moreno, D. y otros. (2012). *Dos estrategias para el estudio de la conducta humana: EL análisis de protocolos y la torre de Londres*. México: UNAM- Iztacala.
- Moreno, 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, P. (2001). *Historia del proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2001*. Análisis de la fundación de la UPN. México: UPN.
- Muñoz, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: Ideazapato Araucaria.
- Núñez C. y Rafael Valcárcel. (2016). *Emocionario*. Buenos Aires: V y R editoras.

- Nuñez, E. (1995). *Didáctica de la lectura eficiente*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ong, W. (1998). *Oralidad y escritura*. México: FCE
- Páez y Adrián. (1993). *Arte, lenguaje y emoción*. Madrid: Fundamentos. Colección ciencia.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Argentina: Editorial Eudeba.
- Pérez, M. y Marta M^a R. (2006). *Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual*. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol .IX. Núm. 22.
- Poulaine, M. (2011). "Una mirada sociológica de la lectura" en *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII. Núm. 132. Pp. 195-204. México: UNAM.
- Ribot, (1900). *La psicología de los sentimientos*. Madrid: Librería de Victoriano Suarez.
- Rodríguez Valiz. (2015). *El sujeto emocional*. Madrid: Ediciones Thémata.
- Rodríguez, Tania, (2008). *El valor de las emociones para el análisis cultural*. Papers 87. Pp145-159. México: Universidad de Guadalajara.
- Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Scribner y Cole (1979/2004). Desempaquetando la escolaridad. En Zavala, Niño y Ames. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de Ciencias Sociales. Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Sharples, M. (1996). "An account of writing of creative design". En *The science of writing*. New York: Routledge.

- Street . B. (1993/2002). "Los nuevos estudios de literacidad." En Zavala, Niño y Ames. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de Ciencias Sociales
- Street y Lea. (1998). *The academic literacies model: theory and applications. Theory and practice*. Núm. 45. Pp. 368-377.
- Suárez, D. (primavera 2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". En *Entre maestr@s*. Vol. 6. Núm. 16, Pp. 73-87. México: UPN.
- Taylor y Bogdan. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. España: Paidós.
- Torres, E. (2016). *Historia y lenguaje: Alumnos que leen, producen textos y aprenden*. Tesis para obtener el título de Maestría en Educación Básica. México: UPN.
- Torres, I. (dic 2004). "Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo". Otras voces. En *Revista de Estudios Sociales*. Núm. 19. Pp. 97-105. Colombia: Asociación de Revistas Culturales Colombianas y a la Federación Iberoamericana de revistas.
- Valery. .(2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vogotsky. En *Edcare*. Núm. 3. Pp. 38-43. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Vázquez, A. (2012). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Argentina: Universidad de Río Cuarto.

ANEXOS

ANEXO 1

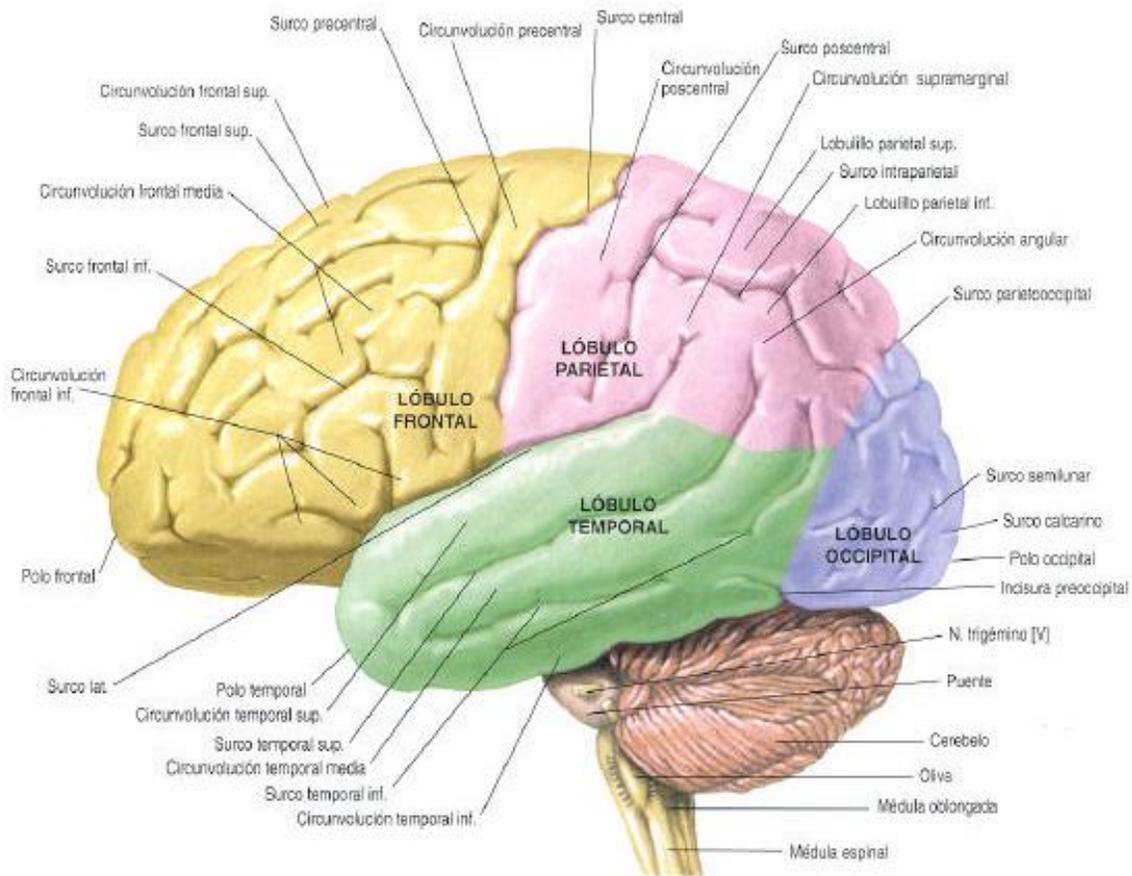
EJEMPLOS DE INVESTIGACIONES SOBRE COMPOSICIÓN ESCRITA ACADÉMICA

Se muestran algunas investigaciones que se han realizado en el contexto de habla hispana entre 2000 y 2010. Basado en Bonilla, Vega, Reyna y Rodríguez (2013)

Conocimientos y creencias	Cómo influyen los conocimientos y creencias del escritos en los procesos de composición	Bañales (2010)	Análisis descriptivo. Relación entre conocimiento previo del tema y la regulación
		Sanchez, R. (2009)	Estudio sobre dominio gramatical
		López Gordillo(2011)	Concepciones e importancia que los estudiantes atribuyen al a la escritura
		Vidak y Perales (2010)	Creencias explicitas e implícitas
		Cuatlanpanzi y Perales (2010)	Convergencias y divergencias en las expectativas de los estudiantes
Procesos	Existen tanto estudios empíricos como revisiones de literatura	Castello (2010)	Síntesis comparativa de las premisas teóricas y metodológicas
		Zannoto (2011)	Revisión sobre estudios de escritura académica en México
		Martin y Carvajal (2011)	Procesos de escritura en posgrado y dificultades, estudio de caso.
		Bañales (2011)	Dificultades para redactar de estudiantes de Licenciatura
Análisis de textos		Aguilar Y Fregoso (2011)	Descripción de las características de textos académicos
		Castello y Córceles (2011)	Análisis lingüístico de la voz del autor
		Busseniers, Giles y otros (2010)	Características discursivas valoradas en anteproyectos de tesis
Prácticas		Hernández (2009)	Dificultades relacionadas con el acceso, identidad, poder y legitimidad. Incapacidad para escribir
		Perales (2005)	Apropiación fallida del género meta
		Carrasco y Kent (2011)	Retos de lectura y escritura que enfrentan los estudiantes
		Hamel y Englander (2005, 2006, 2007)	Indagación en torno al papel del idioma español e inglés en políticas de igualdad y desigualdad
Enseñanza		Castro (2010)	Análisis de las características del género ensayo y sugerencias de actividades
		Castro y Sánchez (2010)	Reflexión sobre la enseñanza de lenguaje en humanidades
		Monzón (2011)	El uso de blog como estrategia para desarrollar habilidades
		Castello, Bañales y otros (2011)	Enseñanza de estrategias didácticas para enseñar a escribir textos académicos
		Calvo, Carrasco y Espinoza	La importancia de la mediación de los docentes para apoyar a los estudiantes

ANEXO 2

PARTES DEL CEREBRO



ANEXO 3

GLOSARIO EMOCIONAL

En este apartado se explican las características de las emociones, a diferencia de los glosarios tradicionales ordenados de forma alfabética, se han colocado emociones y sentimientos en grupos, atendiendo las propuestas de Muñoz, Marina y Damasio. Se inicia con la emoción primaria y posteriormente se atiende su grado de intensidad que da forma a las emociones.

MIEDO

También conocido como temor, el miedo es la percepción ante el ambiente donde existe una amenaza (Muñoz, 2009) , es una alerta que implica una percepción de desagrado y al mismo tiempo de energía contenida. Antoni y Zentner (2014) hablan de recogimiento, contracción, repliegue, de una sensación de volverse pequeño, de sentir que nos diluimos en el espacio. Miedo al error: la culpa, el juicio que cada individuo se hace a sí mismo, miedo a equivocarnos.

Ansiedad (angustia, agonía, agobio)

Percepción de un suceso que altera la normalidad o una situación física o psíquica conocida o desconocida, provoca un sentimiento intensamente negativo, determina la atención, va acompañado de preocupaciones y miedo y frecuentemente, de sensaciones de ahogo

Inseguridad (duda, indecisión, incertidumbre)

Es el pensamiento cuando es preciso saber a qué atenerse o tomar una decisión provoca un sentimiento negativo

Otros sentimientos que se agrupan o derivan del miedo son:

Asombro, Inquietud, Precaución, Reserva , Temor, Susto, Terror, Espanto, Pánico. Pavor

AFECTO

Atracción o inclinación positiva hacia otro, implica una sensación agradable que promueve mayor apertura hacia el ambiente

Amor

En esta familia relacionada con los afectos, se incluyen otras emociones:

Ánimo

Provoca un sentimiento positivo de energía e interés, acompañado de impulso a la actividad y resistencia al esfuerzo

Desánimo (abatimiento, desaliento, desmoralización)

Provoca un sentimiento negativo de falta de energía, interés o vitalidad, acompañado de pasividad y de incapacidad para el esfuerzo

Satisfacción

El cumplimiento de un deseo

Tranquilidad (calma, despreocupación, paz, placidez, quietud, serenidad, sosiego)

La conciencia de estar libre de alteraciones, problemas, turbación, inseguridad o deseo provoca un sentimiento agradable, exento de agitación

Atracción, Simpatía, Cercanía, Empatía. Ternura, Aceptación, Compasión, Estima, Dependencia, Fervor,

TRISTEZA (PENA, DESDICHA, INFELICIDAD, PESAR)

Tiene que ver con la sensación de pérdida o de desilusión, la percibimos como una caída de nuestra energía . "emoción reflexiva, relacionada con el pasado. Su función es soltar, acolchar. la expresion no neurótica" (Antoni y Zentner, 2014). Sentimiento negativo acompañado con un deseo de alejarse , de aislamiento, de pasividad.

Para referirnos a la tristeza y a sus diferentes grados también hablamos de:

Ausencia, Pesadumbre, Melancolía, Desaliento, Nostalgia, Abatimiento, Desencanto, Desilusión, Decepción, Aflicción, Desventura, Desdicha, Congoja, Desconsuelo, Desamparo, Desolación

ENOJO (ENFADO)

Percepción de un obstáculo, ofensa o molestia leve, pasajero, provoca un sentimiento negativo de irritación y un movimiento contra el causante

La percepción de no haber conseguido un resultado satisfactorio en algo emprendido provoca un sentimiento negativo al constatar que sus deseos y proyectos no van a cumplirse.

Culpa

tiene dos expresiones, la neurótica: hay una norma absoluta y hay que cumplirla y la no neurótica ¿cómo estoy haciendo lo que estoy haciendo? nos hace tomar conciencia de los errores, es una voz que manifiesta lo que estamos haciendo, siempre aparece un criterio de valoración. (Antoni y Zentner, 2014)

Decepción (desencanto, desilusión)

Un suceso que contraría las expectativas, justificadas o no justificadas, provoca un sentimiento negativo, al constatar que los deseos y proyectos no van a cumplirse

Frustración

Si la expectativa no se cumple, esto nos causa frustración; la frustración es tan fuerte que ni siquiera vemos con claridad.

Ira (Rabia)

fuerzas expansivas que tienden a apartar, a sacarse de encima a alguien o a algo. Poseen una función equivalente al dolor, señala la existencia de una frustración. En la rabia se despliega energía acumulada. (Antoni y Zentner, 2014)

"los seres humanos tenemos imaginación . Una de las funciones de la imaginación es realizar una representación mental, emocional y cognitiva, de aquello que puede ayudar a recuperar el equilibrio homeostático" (Antoni y Zentner, 2014:152) Tal elemento imaginativo da lugar a una expectativa.

Vergüenza

"la base de la vergüenza es el pertenecer a un grupo y la necesidad de autoexcluirnos para reafirmarnos en cuanto individuos . "Desde la creencia que existe un modo perfecto de hacerlo, de un modo ideal, la persona siente que no cumple con ese ideal... es invadida entonces por una vivencia de no adecuación, de indignidad del ser, y de ser persona como los demás .Se experimenta la necesidad de identificarse con algo para sentirse perteneciente; comprueba que ciertas cualidades son tomadas como identidades. Las posibilidades de quedar fuera , los motivos ara avergonzarse son infinitas. el escenario para sentirnos con poca calidad de ser esta servido" ((Antoni y Zentner, 2014:179). Cada cultura o comunidad fija un ideal, un estereotipo de persona para cumplir los objetivos sistemáticos , los que caben en ese estereotipo son premiados de cierta manera. Si no soy lo que debe ser, aparece el temor que el otro lo descubra

Si el enojo es muy fuerte se convierte en ira o furia y si la intensidad y el propósito varia el sentimiento también:

Venganza, Inconformidad, Alteración, Fastidio, Molestia, Enfado, Disgusto. Intolerancia, Exasperación, Rechazo, Hostilidad, Agresión, Resentimiento, Rencor, Odio, Cólera, Fracaso, Asco desesperación, Audacia, Temor

ALEGRÍA

"es una emoción que despierta alegría expansiva, en ciertos casos incluso agresiva) y ascendente en nuestro organismo , en nuestros tejidos en nuestros huesos, se manifiesta en calor" (Antoni y Zentner, 2014.p.19)

Confianza

Percepción de que viene un futuro carente de amenazas.

Otras emociones de esta familia son las siguientes:

Contento, Entusiasmo, Gozo, Optimismo, Felicidad, Dicha, Plenitud, Júbilo