

# Qué sentimientos y emociones epistémicos predominan en los estudiantes de Educación al producir textos académicos

## What epistemic feelings and emotions predominate in Education students when producing academic texts

Ana Delia Barrera Jimenez. Universidad Nacional de Educación.  
[ana.barrera@unae.edu.ec](mailto:ana.barrera@unae.edu.ec). <https://orcid.org/0000-0003-1369-4956>

Tomas Fontaines-Ruiz 2. Universidad Técnica de Machala, Ecuador.  
[tomas.fontaines@utmch.ec](mailto:tomas.fontaines@utmch.ec) <https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Ana Mari Pimentel Garriga. Universidad Nacional de Educación.  
[ana.pimentel@uane.edu.ec](mailto:ana.pimentel@uane.edu.ec) <https://orcid.org/0000-0003-4368-4863>

**Línea temática:** Transdisciplinariedad, educación y sociedad

### Resumen

El desarrollo de competencias de escritura académica y las causas que en ello inciden, resulta un cuestionamiento científico, cuyas respuestas están asociadas a disimiles criterios. Al respecto, se presenta un análisis respecto a las creencias y emociones epistémicas que experimentan los estudiantes de las carreras de Educación de la Universidad de Educación (UNAE) al producir texto académicos. Con esta intención, se seleccionó una muestra de 320 estudiantes de las carreras vigentes, entre septiembre de 2020 y septiembre de 2021. Se aplicaron varios instrumentos para la recogida de información: encuesta, cuestionario abierto de autorreporte. Al contrastar la información obtenida con la de otras investigaciones se constata que, además de lo lingüístico y lo discursivo, hay una influencia significativa de las creencias y emociones epistémicas predominantes durante la producción de textos académicos y que determinan la calidad del proceso de escritura, lo cual apunta a un replanteamiento didáctico de este proceso.

**Palabras Clave:** creencias y emociones epistémicas, escritura académica.

### Abstract

The development of academic writing skills and the causes that affect it, is a scientific question, whose answers are associated with dissimilar criteria. In this regard, an analysis is presented of how the epistemic beliefs and emotions of students of the Education careers of the University of Education (UNAE) influence their academic text production process. With this intention, a sample of 140 students of the Basic Education career was selected between September 2020 and September 2021. Several instruments were applied to collect information: survey, open self-report questionnaire and observation. When contrasting the information obtained with that of other research, it is verified that, in addition to the linguistic and the discursive, there is a significant influence of the epistemic beliefs and emotions that determine the quality of the academic writing process in the university context and that demand new views didactics.

**Keywords:** epistemic beliefs and emotions, academic writing.

## **Introducción**

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

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

En base a lo anterior surge la motivación de desarrollar una investigación en el contexto específico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la cual cobra vida en el proyecto “Creencias y emociones epistémicas que experimentan los estudiantes de educación al producir textos académicos”, cuyos resultados preliminares se socializan en este trabajo, en tanto se pretende como objetivo, vinculado con la intención y finalidad comunicativas de los autores de este trabajo dar

fe de cuáles son las creencias y emociones epistémicas predominantes en los estudiantes de educación durante la producción de textos académicos y cómo ello influye en sus resultados de escritura.

### **Reflexiones teóricas**

La enseñanza de la producción de significados en la construcción del discurso académico a lo largo de la historia y hasta la actualidad se ha concentrado en el producto, dejando de lado el proceso que lo origina y diferencia. No suele pensarse que el proceso detrás del género tiene todo un sistema de naturaleza ideológica, cognitiva, emotiva, operativa e inclusive pragmática. El acento fundamental se ha puesto en la dimensión procedimental -cuando esto es sólo la punta del iceberg- y los currículos invisibilizan que los textos son materializaciones de prácticas sociales ([2007, 2017; Fairclough, 2013b](#)), en los que se participa desde la singularidad que se le imprime al ejercicio de los roles como productor. Este problema, se soporta en los siguientes supuestos:

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

El segundo supuesto responde a que la singularidad experiencial en la producción de textos académicos, varía de acuerdo con la carga psicoafectiva con que se

juzgue. En opinión de los autores, la comprensión de acciones a realizar, la decodificación de temas controvertidos y la generación de contenidos y significados en los textos académicos está influenciada por el sistema de creencias que se imponga en el contexto de la construcción discursiva ([Strømsø, 2017](#)) y la disposición emocional del individuo.

Para Arango Muñoz, Santiago y Kourken, Michaelian (2014), los sentimientos epistémicos (SE) normalmente son causados por señales y heurísticas sin contenido, los sentimientos mismos a menudo condensan el conocimiento o la información implícita, desde sus estudios aluden que el componente afectivo del sentimiento epistémico evalúa el proceso mental al que se dirige e indica qué tan bien se desarrollará, o se desplegará. De cara a la escritura académica, este aspecto resulta esencial, toda vez que el estudiante se implique afectivamente con su producción de significados, sobre todo, si entiende el proceso como una respuesta a sus necesidades comunicativas.

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

El carácter penetrable de los SE sugiere que están determinados de alguna manera por las capacidades conceptuales del sujeto y por su contexto, es decir, el conjunto de conceptos que el sujeto posee y es capaz de aplicar, además de propiedades de la tarea cognitiva que enfrenta el sujeto. En consonancia con ello, la producción del texto, despertará sentimientos positivos en quien lo construye, siempre y cuando se haya desarrollado competencias para el tipo de producción que exige la situación comunicativa que sustenta y da vida al texto.

Es importante tener en cuenta al estimular el proceso de escritura académica que, mientras los sentimientos son experiencias fenomenales de los cuales el sujeto es consciente (aunque a menudo forman parte de la periferia de la conciencia), las emociones pueden en muchos casos ser inconscientes; no necesitan formar parte del flujo de la conciencia. Las emociones, a diferencia de los sentimientos, en muchos

casos involucran estados cognitivos sofisticados (incluidas las creencias y los deseos); a diferencia de los sentimientos, las emociones a menudo implican contenido propiamente proposicional.

A partir de las reflexiones realizadas, se considera que los sentimientos y emociones, en el contexto del proceso de investigación que antecede a la producción de textos académicos, se constituyen en los componentes básicos que proveen el material energético con los que el sujeto construye patrones de acción a medida que disposiciones y hábitos para pensar y escribir bien.

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

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

### **Materiales y métodos**

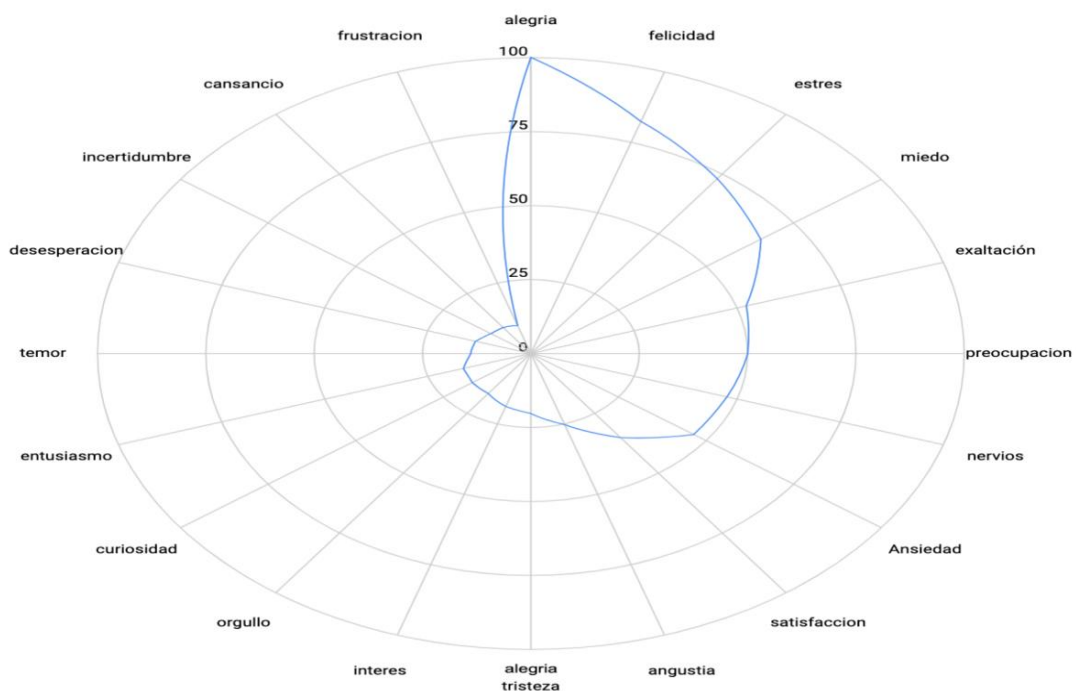
Metodológicamente se asume que la investigación es acción y que la habilidad para crear preguntas instigadoras, junto a la construcción de secuencias operativas emergentes y creativas, confluyen en la producción de respuestas coherentes con la mejora de la vida. Con base en lo señalado, se adopta la mixtura metodológica ([Hesse-Biber & Johnson, 2015](#); [Johnson, B.R., & Onwuegbuzie, A. J, 2004](#); [Tashakkori et al., 2003](#)) como una expresión de la necesaria libertad metódica que el trabajo discursivo pone de manifiesto. La investigación se llevó a cabo con 320 estudiantes de educación de las carreras vigentes en la UNAE, entre los períodos septiembre 2020 y octubre 2021, los que fueron seleccionados al azar. En cuanto al

procedimiento, la investigación se transcurrió en tres fases: fase 1: Identificación de evocaciones para la construcción de redes semánticas; fase 2: contacto emocional y la tercera y última fase se denominó: valoración psicodidáctica. Para ello se aplicaron aplicó una encuesta y un cuestionario abierto.

### Resultados y discusión

La información obtenida arrojó como resultado una prevalencia en cuanto a los sentimientos que evoca la escritura académica en el siguiente orden: alegría, felicidad, estrés, miedo, exaltación, preocupación, nervios, ansiedad, satisfacción, angustia, tristeza, interés, curiosidad, entusiasmo, temor, desesperación, incertidumbre, cansancio y frustración, lo que sugiere que ante el proceso escritural hay un predominio de sentimientos que agobian a los estudiantes. Si se observa la red que a continuación se presenta, véase cómo los puntos equidistantes se forman mayoritariamente con sentimientos que dan fe de la inseguridad del estudiante.

Figura 1. Predominio de emociones y sentimientos epistémicos.

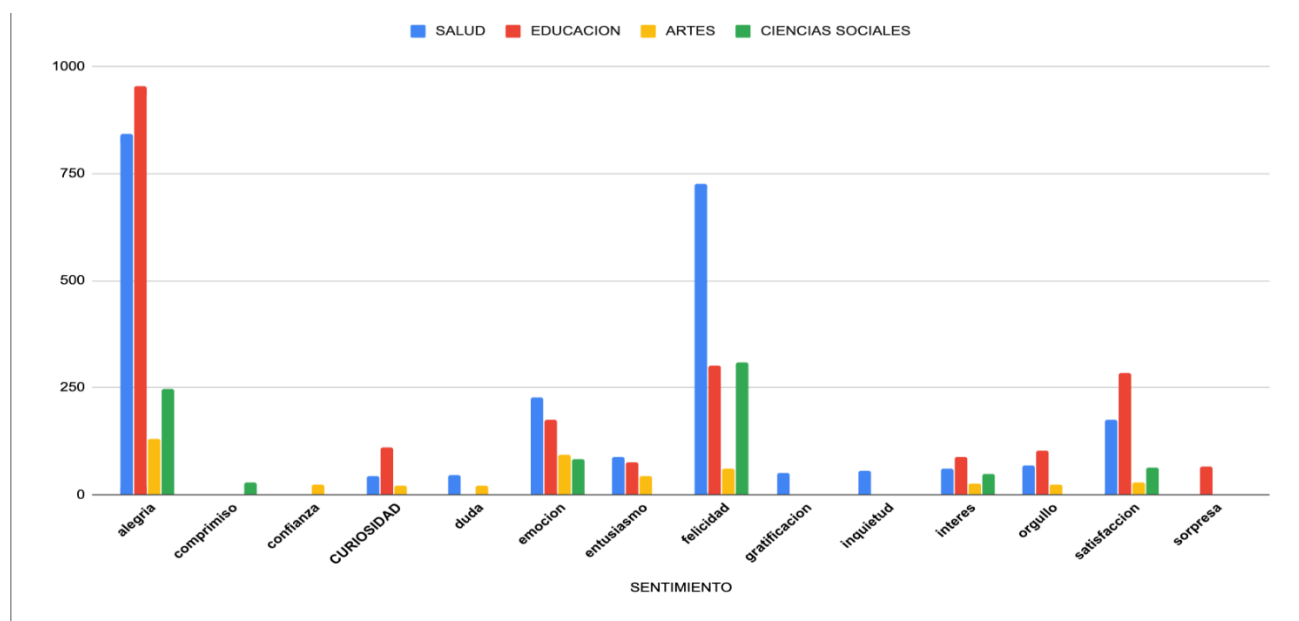


Fuente: Elaborado por los autores

Los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos declarados hizo posible establecer una red semántica natural, entendida esta como una representación del contenido latente que da sentido al universo semántico del objeto en estudio.

Al comparar estos resultados con los obtenidos por Fontaines-Ruiz (2020), quien desarrolló una investigación similar con estudiantes de diversas profesiones, puede apreciarse, sin embargo, que en su estudio hay una prevalencia de sentimientos de satisfacción y alegría en los estudiantes de Educación con respecto a los de otras áreas como salud, artes y ciencias sociales.

Figura 2. Emociones positivas en estudiantes de diversas profesiones



(Fuente: Tomado de Fontaines, 2020)

En la particularidad de la UNAE y, a partir de la lectura, de la red semántica obtenida, se constató, según se muestra en la siguiente tabla, una representación de los sentimientos y emociones positivos que resulta contradictoria, en tanto su peso dentro de la red habla a favor de emociones proactivas que se contraponen a efecto de la distancia con otras de tipo negativo. Ello revela fundamentalmente, la prevalencia de una heterogeneidad, que implica conflicto evidente desde la incidencia del currículo que debe invitar a la criticidad, a la investigación como proceso clave para la escritura académica, por lo que el proceso escritural se convierte en un conflicto que llama a la búsqueda de estrategias que resuelvan las tensiones que oscilan entre lo que se exige a los estudiantes y su reacción emocional ante el proceso de producción de significados textuales.

**Tabla 1. Relación entre los sentimientos y emociones. Relación peso – distancia.**

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

Mientras, los sentimientos y emociones negativos revelan un peso superior y una distancia menor, lo que implica que conviven en cercanía, por tanto, actúan en detrimento de la actuación del sujeto ante el proceso escritural, durante y después de este.

**Tabla 2. Sentimientos y emociones negativos. Relación peso – distancia.**

SENTIMIENTOS Y EMOCIONES NEGATIVAS	EDUCACION (FRECUENCIA)	PESO SEMÁNTICO	DISTANCIA
<b>MIEDO</b>	<b>936</b>	<b>2220</b>	<b>100</b>
<b>ESTRÉS</b>	<b>640</b>	<b>1608</b>	<b>72</b>



<b>ANSIEDAD</b>	<b>320</b>	<b>660</b>	<b>30</b>
<b>PREOCUPACION</b>	<b>236</b>	<b>620</b>	<b>28</b>
<b>NERVIOS</b>	<b>248</b>	<b>574</b>	<b>26</b>
<b>ANGUSTIA</b>	<b>192</b>	<b>440</b>	<b>20</b>
TRISTEZA	168	368	17
TEMOR	78	210	9
DESESPERACION	82	206	9
FRUSTRACION	86	156	7
CANSANCIO	72	100	5
INCERTIDUMBRE	64	96	4
ENOJO	0	34	2
INTRIGA	0	34	2
TRABAJO	0	28	1
IRA	0	20	1

La evidencia de conflictos y puntos de tensión entre el peso y la distancia que se evidencia en la red elaborada supone un impacto en la representación o creencia que tienen los estudiantes en cuanto al proceso de escritura y que se intensifica según la naturaleza de la tarea cognitiva, conduciendo a afectaciones en la motivación para emprender la meta de escribir textos, lo que ratifica el resultado obtenido por Pano, Picón Attorresi (2004).

### **Conclusiones.**

La investigación realizada permitió develar las creencias epistémicas asociadas a la producción de significados en los géneros del discurso académico que tienen los estudiantes de educación; analizar las emociones epistémicas asociadas a su producción de significados, así como develar las variaciones observadas en las creencias y emociones epistémicas predominantes, lo cual deja al descubierto la necesidad de profundizar en la relación afectivo-comunicacional de modo que se encuentre un punto de equilibrio didáctico entre lo que necesita, siente y experimenta el estudiante y sus herramientas lingüísticas y discursivas imprescindibles para una significación eficiente.

Referencias

Fairclough, N. (2013a). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7(2), 177–197.

List, A., & Alexander, P. A. (2017). Analyzing and Integrating Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), 143–147. Merk, T. R. (2018). Topic specific epistemic beliefs: Extending the Theory of Integrated Domains. *Learning And Instruction*, 14.

Nussbaum, E. M., Sinatra, G. M., & Poliquin, A. (2008). Role of Epistemic Beliefs and Scientific Argumentation in Science Learning. *International Journal of Science Education*, 30(15), 1977–1999.

Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model.

*Educational Psychologist*, 46(1), 48–70.

Stadtler, M. (2017). The Art of Reading in a Knowledge Society: Commentary on the Special Issue on Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3)

Strømsø, H. I. (2017). Multiple Models of Multiple-Text Comprehension: A Commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216–224.

Tsai, C.-C., Jessie Ho, H. N., Liang, J.-C., & Lin, H.-M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school

students. *Learning and Instruction*, 21(6), 757–769.

Pano, O; Picón, J y Attorresi, A. Las dificultades para la redacción de textos académicos en los estudiantes universitarios desde una perspectiva cognitiva.