



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa

ISSN: 2007-2171

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Sánchez Lara, Ricardo; Moya Aguilar, Trinidad; Guzmán Munita, Marisa; Druker Ibáñez, Sofía

Escritura académica y disposiciones emocionales:
resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación
educativa, vol. 14, núm. 26, 00012, 2023, Enero-Junio

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553476030012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Escritura académica y disposiciones emocionales: resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia

Academic writing and emotional dispositions: outcomes of a justice driven didactic experience

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185>

Ricardo Sánchez Lara*

Trinidad Moya Aguilar**

Marisa Guzmán Munita***

Sofía Druker Ibáñez****

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar descriptivamente una experiencia de enseñanza y aprendizaje centrada en la producción de ensayos académicos dentro del contexto de la formación superior de una universidad chilena. La perspectiva epistémica, teórica y analítica del trabajo pone en diálogo la justicia simbólico-educativa con las emociones como especificadoras de acciones. En términos metodológicos, se analizaron cuatro bitácoras reflexivas redactadas por estudiantes durante siete semanas y procesadas con técnicas cualitativas de agrupación semántica y pragmática. Los resultados indican la preeminencia de trayectorias emocionales que se desplazan progresivamente hacia emociones favorables para el aprendizaje, gracias a la mediación didáctica orientada a la visibilización agencial, a la construcción de una voz autoral y a la distribución de oportunidades de participación en comunidades pedagógicas de práctica escritural: principios rectores de justicia propuestos en esta reflexión científica.

Palabras clave: emociones – aprendizaje – justicia social – literacidad académica – escritura académica.

Abstract

The aim of this article is to analyze descriptively a teaching and learning experience focused on the writing of academic essays within a Chilean university. The epistemic, theoretical, and analytical perspective of the work establishes a dialog between symbolic-educational and emotions as specifiers of actions. Methodologically, four reflective logs written by students for seven weeks were analyzed and processed qualitatively.

* Doctorando en Educación, Profesor-investigador. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. rsanchezl@ucsh.cl

** Maestra en Educación. Profesora, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. tmoyaa@ucsh.cl

*** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Académica, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. mguzmanm@ucsh.cl

**** Doctora en Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. sdruker@ucsh.cl

vely with semantic and pragmatic clustering techniques. The results indicate the prevalence of emotional trajectories that shift progressively towards emotions that favor learning. This shift can be attributed to didactic mediation oriented towards agential visibility, the construction of an authorial voice, and the distribution of opportunities for participation in pedagogical communities of writing practice, the guiding principles of justice proposed in this scientific reflection.

Key words: emotions – learning – social justice – academic literacy – academic writing.

Presentación del problema

Los aportes teóricos de los movimientos *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID), surgidos como consecuencia de la demanda de nivelación del desempeño comunicativo de los estudiantes anglosajones que engrosaron la matrícula universitaria en la década de los setenta, decantaron, en el contexto de la Educación Superior latinoamericana, en lo que se ha denominado alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013).

La principal empresa de alfabetización académica, a juicio de Carlino, consiste en “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (2013: 370). Sumado a lo anterior, y dado el reconocimiento del potencial epistémico de la escritura (Bazerman *et al.*, 2016; Carlino, 2004, 2005; Parodi, 2010), desde las premisas de la alfabetización académica se han realizado una serie de esfuerzos didácticos e investigativos en pro de las exigencias que implica la incorporación en comunidades científico-académicas. Dichos esfuerzos, principalmente, reparan en el proceso psicolingüístico de la escritura, en los géneros discursivos de la academia, en la utilización legítima de la polifonía disciplinar y en los requerimientos retóricos de las prácticas letradas denominadas “propias” de la educación terciaria (Castelló, 2007; Natale, 2012, 2013; Navarro, 2014; Gabbiani, Orlando, 2016; Bañales *et al.*, 2016; Navarro, Mari, 2017; Arciniegas, López, 2017; Ibáñez, González, 2017; Natale, Stagnaro, 2016; Navarro, Aparicio, 2018; Ramírez, López-Gil, 2018; Macedo, Ramírez, 2018; Asensio, 2019; Peñafiel *et al.*, 2020).

Buena parte de los abordajes del campo, en términos generales, conciben la escritura académica como una práctica sistemática que permitiría acceder a una cultura escrita que existe con independencia de la experiencia de las y los escritores, dando cuenta de aquello que, en términos epistémicos, se corresponde con verdades universales y estables que se conciben como estímulos externos (Maturana, 1990, 1995). Desde esa perspectiva, entonces, sería aceptable asumir que se escribe desde el déficit de no saber hacerlo académicamente, y que, en consecuencia, se debe aprender a hacer textos escritos a la correcta usanza de los contextos universitarios.

Repensar críticamente el escenario descrito supone repensar los contextos didácticos de escritura, prestando especial atención a las desigualdades sociolingüísticas, a los diseños ins-

truccionales homogéneos, a las prácticas descontextualizadas y, sobre todo, a los múltiples marcos de exclusión reproducidos en los procesos educativos de literacidad (Zavala, 2019). Dentro de todos esos desafíos críticos, este artículo puntualiza en dos dimensiones de la escritura que, sostenemos, revisten relevancia didáctica: las disposiciones emocionales y la justicia como eje pedagógico.

Existe considerable consenso respecto a la centralidad del rol de las emociones en el aprendizaje (Allen *et al.*, 2013; Bove *et al.*, 2016; Ibáñez, 2002; Jafari, Asgari, 2020; McCormick *et al.*, 2015; Rohatgi, Scherer, 2020; Rusticus *et al.*, 2014; Schenke *et al.*, 2017; Wayne *et al.*, 2013); sin embargo, lo que se entiende por emociones, sus características, alcances y naturaleza, varía según la perspectiva epistemológica a la que se adscriba (Belli, Íñiguez-Rueda, 2008).

En el caso de este trabajo, y en la aceptación epistémica de que la realidad se construye desde las distinciones que realizan los observadores en el devenir de su experiencia (Maturana, 1990, 1995, 2001), las emociones se comprenden como fundacionales de cualquier acción humana o, parafraseando al citado Maturana, como disposiciones corporales dinámicas que, en cada momento, especifican los dominios de acción que son o no posibles para los sujetos.

¿Qué dominios de acción son posibles en la escritura argumentativa en contextos universitarios de acuerdo con los climas emocionales construidos en la interacción didáctica? ¿En qué sentido pensar que de este modo la relación entre emociones y escritura se vincula con la justicia? Como se decía, en general, los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la escritura académica se soportan en la no poco frecuente idea de que los y las estudiantes no saben escribir ni leer adecuadamente cuando llegan a la universidad (Ávila *et al.*, 2020; Bombini, 2019), argumento del cual se desprenden acciones didácticas que subvaloran proveniencias culturales y diversas experiencias sociales con la literacidad (Zavala, 2019). De ahí que múltiples posturas propongan la superación del paradigma del déficit (Zavala, 2011; Ávila *et al.*, 2020), la consideración de las capacidades de quienes experimentan la escritura académica como necesidad didáctica (Navarro *et al.*, 2019) y el fortalecimiento de la enseñanza de la escritura desde el marco de la inclusión y el reconocimiento, relevando la identidad, la agencia y la voz autoral (Ávila *et al.*, 2020; Sánchez Lara, Moya Aguilar, 2021; Espinosa *et al.*, 2020).

En la aceptación de que las líneas investigativas vinculadas a la escritura académica no siempre muestran la urgencia de repensar la interacción en el aula desde una perspectiva emocional ni, mucho menos, evidencian diseños didácticos en clave de justicia, nos proponemos analizar descriptivamente una experiencia de enseñanza y aprendizaje construida desde y para la justicia educativa. Para ello, en la primera parte se ofrecerá un panorama teórico-explicativo de los dos campos en relación: emociones y justicia. En un segundo momento, se describirá la experiencia didáctica y, por último, se analizarán los resultados del diseño relevando, para todos los fines, las voces de quienes escribieron. Los hallazgos y conclusiones esperan presentar un panorama cualitativo y exploratorio de aquellos elementos didácticos que posibilitan

la construcción de climas emocionales favorables de aprendizaje y, además, describir aquellos principios de justicia que subyacen a las mencionadas disposiciones dentro de la escritura en contextos universitarios.

Antecedentes teóricos

Las emociones en el marco de la escritura universitaria

Como se señaló, comprendemos las emociones como gatillantes de cualquier acción humana, es decir, como disposiciones corporales siempre dinámicas que, en todo momento, especifican los dominios de acción posibles (Maturana, 1990, 1995, 2001; Maturana, Varela, 2009). En coherencia con la perspectiva ontológica y epistemológica de esta mirada, las emociones se constituyen en un fenómeno complejo que involucra simultáneamente nuestra biología y la historia interaccional constituida a partir de nuestra participación social (Maturana, Varela, 2009).

Su carácter dinámico implica que pueden cambiar momento a momento como función de nuestra biología, y que en cada ocurrencia, acotan el espacio de las acciones que podemos o no llevar a cabo. Su carácter consensual refiere a la dimensión histórica de la configuración de mundo que hacemos en atención a nuestras membresías sociales, a la distinción que cada uno de los participantes haga de los otros y de sus circunstancias, todo lo cual dependerá de la historia de interacciones de cada uno (Ibáñez, 2011).

Por tanto, la relación entre contexto y emociones es inextricable, ya que las características específicas que asume el fluir de las interacciones acotarían los cursos que éstas podrían seguir en cada momento (Ibáñez, 2011). Lo anterior implica una comprensión bidireccional de la relación entre emoción y acción: nuestras acciones se fundan en nuestra emoción y, a la vez, los contextos de interacción en los que estas acciones se desarrollan facilitan o dificultan la emergencia de emociones de una cierta clase. Desde esta perspectiva, en suma, la preocupación no ha de ser por los mecanismos que nos permitan controlarlas, sino por los espacios relacionales que fomenten la emergencia de emociones facilitadoras de conductas favorables para el logro de lo que se espera en cada momento.

Si entendemos que las emociones son disposiciones corporales, especificadas por nuestra biología y nuestra historia de interacciones, y que además acotan lo que podemos hacer en cada momento, considerarlas es primordial en la organización de cualquier actividad humana que contemple intencionalidad. En el escenario educativo, donde lo que se persigue es el aprendizaje, dicha consideración se focaliza en el fluir de las interacciones que constituyen la experiencia áulica. Ibáñez (2002, 2010, 2011) operacionaliza, en el espacio educativo y específicamente en las dinámicas de aula, la concepción de emociones propuesta por Maturana (2001) a través de la noción de contexto interaccional.

El contexto interaccional refiere a los sistemas de relaciones profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes en el interior del aula, atendiendo a las configuraciones particulares que

asumen sus derivas históricas de interacción. Estas derivas se definen por las características propias de los participantes, por los contextos en los que se desenvuelven y por las relaciones de poder características de cada espacio. En este sentido, los contextos interaccionales pueden propiciar la emergencia de emociones que favorezcan o dificulten el aprendizaje.

Sobre la base de los resultados de investigación obtenidos entre 1999 y 2009, que constatan la asociación *emociones-aprendizaje*, se desarrolló un modelo teórico que permite categorizar emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, incluyendo, dentro de las primeras: interés/entusiasmo, alegría/satisfacción; e inseguridad/miedo, rabia/impotencia, entre las segundas (Ibáñez, 2001, 2002, 2011). Un elemento distintivo de esta mirada es la comprensión del rol docente como clave en el establecimiento de los parámetros que limitarán y darán forma al flujo relacional en la sala de clases. La capacidad para generar contextos interaccionales caracterizados por la apertura a la diversidad de construcciones de mundo sería el factor determinante para facilitar la emergencia de emociones favorables que, a su vez, especificarían un dominio de acciones propicio para la construcción de nuevos conocimientos (Ibáñez, 2011).

Esta concepción de emociones y su relación con el aprendizaje tiene importantes implicancias para el quehacer pedagógico, pues, si son entendidas como disposiciones corporales dinámicas situadas en el contexto interaccional, el foco debería estar en el desarrollo de estrategias que permitan la generación de dinámicas relacionales caracterizadas por la comprensión y aceptación de la diversidad como condición para la emergencia de disposiciones emocionales que favorezcan el aprendizaje.

Justicia simbólico-educativa y escritura académica

El reconocimiento de las disposiciones emocionales como componente central del aprendizaje se corresponde con un principio basal de justicia que, siguiendo a Fraser (2005, 2008),¹ implica problematizar las exposiciones arbitrarias a mecanismos que invisibilizan las riquezas culturales dentro de discursos de dominación simbólica (como ciertos relatos educativos, por ejemplo). Sobre este particular, y como señalan múltiples voces, la justicia educativa en su dimensión simbólica es un proyecto crítico del presente con perspectiva de futuro que pretende suprimir las injusticias epistémicas, propiciar reconocimientos tanto de las diversidades culturales como de la propia complejidad constitutiva, habilitar a participaciones donde sea legítima la historia sociocultural de cada quien y donde, en definitiva, se distribuyan posibilidades de expresión con la misma energía que, en la mayoría de los casos, se distribuyen recursos y posibilidades de

¹ El principio referido es el de reconocimiento. Para la misma Fraser, y en el contexto de la justicia social, no sería posible pensar el reconocimiento de las diferencias sociales, culturales, étnicas o raciales con independencia de la distribución de bienes y servicios ni de la participación democrática como garantías para el bien común, todo sobre la premisa de modificar las causas de aquello que propicia las injusticias y la exclusión. Sin embargo, y entendiendo que los marcos filosóficos y sociológicos que han aportado a las discusiones sobre justicia social exceden la perspectiva de este trabajo, importa situar sus principios basales (reconocimiento, distribución y participación) en un campo relacional mucho más específico: la escritura académica y la justicia educativa en su dimensión simbólica.

acceso (Carneros *et al.*, 2018; Montes, Parcerisa, 2016; Murillo, Hernández-Castilla, 2011; Bolívar, 2012; Aguilar, 2016; Sánchez, 2020; Sánchez, Druker, 2021; Subero, 2021; Esteban-Guitart, 2021; Llopart, Esteban-Guitart, 2017).

En ese orden de ideas, reconocer que la escritura académica, como cualquier otro aprendizaje, sucede en un marco de experiencias biográficas múltiples, significa reconocer no sólo las diversidades presentes en el aula sino, fundamentalmente, reconocer que dichas experiencias están permeadas por contextos interaccionales y emocionales que bien pudieran ser favorables o desfavorables para el aprendizaje escritural, y que, en consecuencia, lo que se aprende en términos de escritura académica ocurre mucho más por el flujo de interacciones que por la premisa didáctica de que habría verdades universales sobre el buen escribir a las cuales se debería acceder.

De lo anterior deviene que, a nuestro juicio, sea relevante asumir el reconocimiento de las diferencias y de las historias de interacciones emocionales, tanto como la distribución en cuanto vector didáctico que, fundado en la propuesta teórica de Nussbaum (2016), supone propiciar espacios para el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica, la capacidad de verse como miembro de una comunidad heterogénea y pensarse a sí mismo como los otros de la alteridad, siempre a partir de un acto de visibilización primaria: la capacidad de crear conocimientos desde la multiplicidad biográfica y emocional.

En la misma línea, asumimos la participación como disposición pedagógica que suprime las barreras de marginación simbólica a través de la aceptación de la experiencia sociocultural como gatillante de cualquier aprendizaje. En tal medida, asumimos que participar es aprender en la experiencia relacional y que, en contextos de escritura académica, la participación para el aprendizaje supone sumirse en prácticas donde se es reconocido como emisor válido en comunidades de escritura y, a la vez, como sujeto crítico capaz de propiciar el aprendizaje de los otros mediante la redistribución de roles evaluativos (Sánchez, Moya, 2021).

Así las cosas, y comprendiendo la justicia simbólica en contextos educativos como disposiciones didáctico-curriculares que ponen en diálogo el reconocimiento de la diversidad constitutiva (especificada en la legitimidad de las experiencias biográficas siempre emocionales), la participación en comunidades de aprendizaje y la distribución de capacidades agenciales, se propone que, en contextos escriturales universitarios importa trabajar en torno a tres categorías metodológico-analíticas que, en todo evento, dialogan con la aceptación de las interacciones didácticas como disparadores de emociones que pueden favorecer o no los aprendizajes: 1) reconocimiento de la voz autoral como principio legitimador de deliberaciones en la producción de saberes, reflexiones o problematizaciones disciplinares, 2) participación en comunidades científicas como disposición legitimadora del uso de discursos para la generación de conocimientos situados en las disciplinas de estudio y, 3) redistribución de roles como subversión a las funciones pedagógico-evaluativas verticales (Sánchez, Moya, 2021).

Disposiciones metodológicas del estudio

La experiencia de aprendizaje que presentamos corresponde a la unidad de producción de ensayos circunscrita a una actividad curricular transversal que se imparte en una universidad privada de Santiago de Chile. Dicha actividad curricular es una asignatura de formación general que aspira a generar experiencias de escritura académica para estudiantes de primer año de diversas titulaciones, concibiendo este proceso como situado, contextual y secuenciado, desde su planificación hasta su reescritura (Cassany, Luna, Sanz, 2003).

Si bien la actividad curricular en descripción se imparte desde el año 2019 al total de estudiantes de primer ingreso (500 en promedio), con un equipo que fluctúa entre ocho y diez docentes, la experiencia en específico de la que se da cuenta en este trabajo corresponde a la reflexión de cuatro estudiantes y al desarrollo didáctico de dos profesoras, implementada entre octubre y diciembre del año 2020 (meses destinados a abordar la unidad de escritura de ensayos académicos, cuya producción textual se desplegó progresivamente en cada clase de dicha unidad).

El proceso de construcción de datos fue realizado a través de bitácoras de escritura en las que los cuatro estudiantes, después de cada sesión y durante las siete semanas que duró la experiencia, escribieron reflexiones en atención a las siguientes consignas: 1) ¿Qué le provocó, emocionalmente, este desafío de escritura?, 2) ¿De acuerdo con lo visto en esta sesión, se siente preparado/a para realizar un ensayo académico?, 3) ¿Qué opinión le merece lo realizado pedagógicamente en esta sesión? La finalidad de pedirles reflexionar en torno a esas tres preguntas radica en la necesidad de registrar la trayectoria emocional y de autorreconocimiento de preparación para el desafío mayor: la escritura ensayística. En el caso de la tercera pregunta, ésta se realizó enfatizando, según la clase o sesión, en algunas dinámicas específicas, por ejemplo: en la revisión de pares o en la elaboración de la planificación textual.

Los cuatro participantes corresponden a dos mujeres y dos hombres de las carreras Educación Física y Enfermería (entre 18 y 20 años), invitados a ser parte de este ejercicio exploratorio de reflexión científica con explícito cumplimiento de los siguientes criterios de participación: paridad, voluntariedad y equivalencia de autorreconocimientos, es decir, dos estudiantes declarados como cercanos con la escritura y dos declarados como menos cercanos al fenómeno. La cercanía o lejanía, en todos los casos, estuvo dada por la declaración personal con base en las experiencias previas; en ninguna medida se operó con sistemas de filtración o con pruebas de dominio específicos alojadas en el diseño didáctico del curso.

En lo que refiere al análisis de las bitácoras, se realizó en dos niveles. En el primero, se analizó cada textualización con el objetivo de identificar expresiones explícitas de emociones situadas en aspectos particulares del proceso de escritura. Las emociones identificadas fueron comparadas y agrupadas siguiendo criterios de similitud y equivalencia (tanto semántica como pragmática). Luego, cada grupo fue clasificado con nombres de emociones abarcadoras, por ejemplo: la expresión “me siento más tranquila” fue agrupada con todas las otras expresiones

similares o equivalentes, entre ellas: “me siento seguro” o “me siento con más confianza”, en una misma categoría llamada seguridad/confianza. Una vez que todas las categorías fueron verificadas independientemente por los cuatro investigadores, se contrastaron con las propuestas en el modelo de Ibáñez (2001, 2002, 2011).

El segundo nivel de análisis corresponde a la revisión de las disposiciones emocionales en diálogo con las premisas de justicia educativa que el trabajo propone. Para tal caso, se analizaron las emociones y su presencia en las diversas fases de la secuencia didáctica, a fin de identificar cómo se construye la relación entre dichas emociones y los sistemas de reconocimiento, participación y distribución.

En la presentación de resultados, ambos niveles de análisis se entranan y se reportan como bloques analítico-descriptivos, sobre la base narrativa de cinco momentos escriturales: pretextualización, primera escritura, revisión de pares, segunda escritura y reflexión posentrega del ensayo. En los casos donde se citan de manera textual las valoraciones del estudiantado, se recurrirá a un sistema de codificación que dará cuenta de la reunión de dos símbolos: E (para estudiante) y 1, 2, 3 o 4, según proceda al número de participante.

Descripción de la experiencia didáctica

Tras propiciar acciones de aprendizaje con recursos explicativos y argumentativos, además, tras revisar aspectos éticos y retóricos de la citación, se introdujo la tercera unidad –analizada en este artículo– en la que se propuso la escritura de ensayos argumentativos situados en la disciplina de cada estudiante. Durante las siete semanas que componen esta parte del curso, se profundizó en el ensayo como tipo textual, se realizaron lecturas teóricas, se revisaron ejemplos reales redactados por compañeros de cohortes anteriores, se aplicaron estrategias escriturales y se emplearon herramientas para enfrentar diversos ejercicios de redacción, en una secuencia que se especifica como sigue:

1. Selección del tema y problematización: para iniciar el proceso, se propuso la selección del tema y la detección de un problema asociado al mismo. Desde sus disciplinas, escogieron un flanco de observación para situar la problemática. En esta etapa, resultó crucial que superasen como primer obstáculo el planteamiento del tema más allá de su periferia descriptiva, tomando una posición frente al mismo y advirtiendo un punto de inflexión.
2. Recolección de fuentes: en una segunda instancia, el estudiantado debió explorar diversas bases de datos científicas para seleccionar fuentes y referentes que cuenten con el debido reconocimiento disciplinar (pertinencia, validez y actualidad) y que, a su vez, les permitiese establecer diálogos críticos con sus propias posturas. Tras lo anterior, comenzaron la etapa de planificación del ensayo, en la cual se enfatizó en una participación autoral, guiada y secuenciada para fortalecer la premisa de su ser y hacer como sujetos pertenecientes a comunidades de producción de saberes.

3. Planificación: en esta etapa, las docentes instaron a registrar por escrito los aspectos centrales de sus textos (planteamiento del tema, descripción del problema, materialización de la problemática en una pregunta de investigación, establecimiento de la postura y el objetivo), además de orientarles a determinar las funciones de las fuentes de respaldo previamente seleccionadas, en concordancia con los aspectos centrales declarados. En la producción del ensayo como un proceso situado, los y las estudiantes comentaron las propuestas de planificación de sus pares dentro de un espacio de discusión en el que se plantearon mejoras y adecuaciones. Por tanto, junto con reconocer su participación autoral, se propiciaron espacios de redistribución de roles para robustecer el principio de justicia asociado al desarrollo de capacidades agenciales.

4. Primera etapa de textualización: se inició la escritura orientada por la socialización en profundidad de la rúbrica de evaluación, con la intención de que se consideren sus indicadores durante todo el proceso. Las docentes propusieron aplicar a la estructura tripartita textual determinadas operaciones discursivas que el estudiantado desplegó para redactar desde una voz propia su ensayo, acto con el cual se pretendió su inserción en las prácticas letradas inherentes a sus comunidades científicas.

5. Revisión de pares: una vez establecida la primera escritura del ensayo, procedieron a la lectura del escrito íntegro de un par, con el fin de retroalimentar el producto detectando sus fortalezas y aspectos por mejorar, guiados por la rúbrica del ensayo y por el acompañamiento docente. Con ello se persiguió propiciar un espacio de reflexión indispensable para la construcción de la voz discursiva y la participación válida en una comunidad disciplinar.

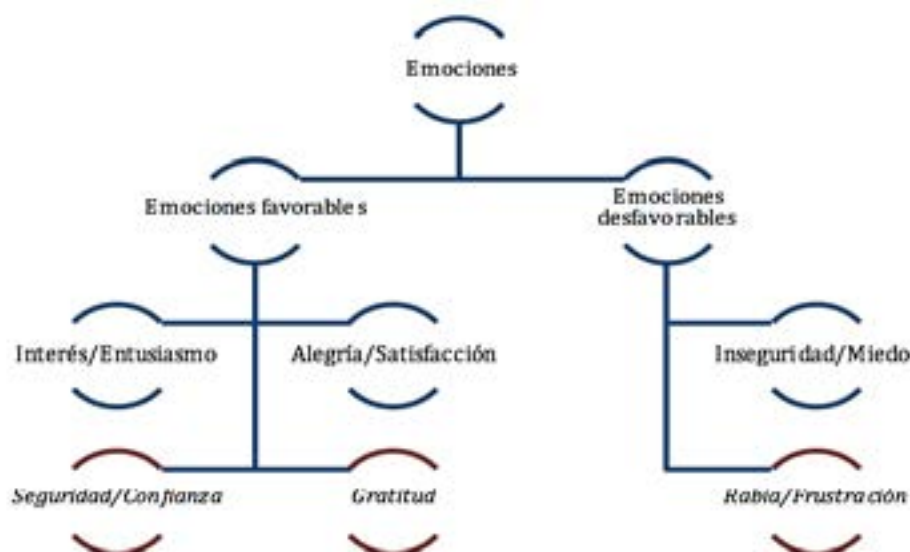
6. Segunda etapa de textualización: en esta fase reescribieron su ensayo en atención a las sugerencias de la revisión de pares y de la retroalimentación de las docentes, además de sus propias derivaciones metacognitivas emanadas del proceso anterior.

7. Presentación del ensayo: esta etapa correspondió a la entrega definitiva del texto, previa autorrevisión con la rúbrica de evaluación puesta en común para este fin. Como cierre, las docentes retroalimentaron la producción textual relevando las dimensiones y desempeños logrados; generando, a la vez, espacios de reflexión sobre todo el proceso escritural.

Resultados y análisis

El análisis cualitativo de las bitácoras permitió identificar emociones favorables y desfavorables asociadas a distintas etapas del proceso de escritura. A partir de las emociones identificadas, se amplió el modelo teórico de Ibáñez (2001, 2002, 2011) para incorporar algunas no consideradas en la propuesta original, pero que tuvieron presencia en la experiencia de escritura. El modelo teórico modificado se presenta a continuación.

Ilustración 1. Modelo teórico modificado



Fuente: Elaboración propia con base en el modelo teórico de Ibáñez Salgado. Se menciona la modificación del modelo (en cursiva dentro de la ilustración) porque éste, inicialmente, no considera dentro de las desfavorables la frustración (refiere inseguridad/miedo, y rabia/impotencia). Asimismo, y dentro de las favorables, no considera la seguridad/confianza ni la gratitud (refiere interés/entusiasmo, alegría/satisfacción).

La aplicación del modelo modificado a las bitácoras permitió identificar un total de 86 ocurrencias en las que se declara explícitamente una emoción susceptible de ser clasificada en las nuevas categorías. De éstas, 63 corresponden a la expresión de emociones de agrado, que de acuerdo con el modelo teórico discutido, constituirían disposiciones favorables para el aprendizaje; y 23 a la expresión de desagrado, que podrían ser obstaculizadores para el aprendizaje. Una relación de las emociones favorables y desfavorables surgidas en cada etapa del proceso se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Emociones favorables y desfavorables en las diversas etapas de la escritura

Etapas	Emociones favorables				Emociones desfavorables	
	Interés / Entusiasmo	Alegria / Satisfacción	Seguridad / Confianza	Gratitud	Inseguridad / Miedo	Rabia / Frustración
Pretextualización	3	1	12	0	10	1
1ra. textualización	3	2	9	2	7	2
Revisión de pares	1	2	4	0	2	1
2da. textualización	0	3	7	0	0	0
Reflexión post	0	8	5	1	0	0
Total	7	16	37	3	19	4

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla 1, la distribución de ocurrencias es altamente consistente entre los cuatro estudiantes. Además, y como se muestra en la tabla 2, el desglose de las disposiciones emocionales según las diversas etapas del desarrollo escritural del ensayo sugiere –como más adelante se desarrollará– que existe una trayectoria progresiva de emociones favorables, concordantes con el fluir didáctico de la experiencia.

Tabla 2. Trayectoria de emociones en diversas etapas de la escritura

Etapas	Emociones favorables	Emociones desfavorables
Pretextualización	16	11
Primera textualización	16	9
Revisión de pares	7	3
Segunda textualización	10	0
Reflexión postescritura	14	0

Fuente: Elaboración propia.

Para profundizar en los resultados expuestos, a continuación se detallará la relación entre disposiciones emocionales y principios de justicia, de acuerdo con cinco momentos escriturales: pretextualización, primera escritura, revisión de pares, segunda escritura y reflexión posentrega del ensayo.

Pretextualización

Hemos denominado etapa de pretextualización al conjunto de procedimientos desarrollados en las primeras sesiones dedicadas a la selección del tema, la problematización, la búsqueda de fuentes y la planificación del ensayo. Como se ilustra en la tabla 1, aquí se identifican 16 ocurrencias de emociones favorables para el aprendizaje y 11 desfavorables, constituyéndose en el momento del proceso en el que ocurre la mayor incidencia de estas últimas.

El estudiantado inicia su participación desde posiciones divergentes. Dos de ellos describen actitudes de interés, curiosidad y entusiasmo asociadas con el desafío que constituye esta experiencia, uno manifiesta inseguridad y el otro expresa una posición de neutralidad o indiferencia. Con independencia de la diversidad de actitudes iniciales, es posible identificar, desde la primera sesión de clases, un claro desplazamiento: desde emociones de desagrado asociadas con la inseguridad y el miedo, hacia emociones de agrado, principalmente vinculadas a la seguridad y a la confianza.

Las primeras emergencias de agrado se vinculan con el interés/entusiasmo contextualizados en la posibilidad de ampliar competencias escriturales y en la asociación del proyecto de escritura con aspectos propios de la disciplina específica. E4 señala: “este desafío de escritura me genera curiosidad e impaciencia debido que cada vez con este tipo de clases de escritura me incentiva a escribir y saber explayarme como también escribir de distintos temas”, mientras que,

para E2, el desafío “me provocó entusiasmo [...] porque me motivaba poder escribir sobre el deporte, sus beneficios para las personas y la sociedad”. Junto con asociarse a emociones de interés/entusiasmo, la selección del tema contextualiza también la emergencia de inseguridad/miedo, como se ilustra en el siguiente fragmento: “También me asusté y me compliqué al momento de elegir un tema porque debe estar sí o sí vinculado con mi disciplina de enfermería, y es en ese momento en el que me cuestiono si es que los temas que quiero utilizar entran o no en el área de enfermería (E1).

Además de la habilidad de desarrollar un tema pertinente desde lo disciplinar, la falta de experiencia con los elementos formales asociados a la escritura en registro de ensayo y las dificultades anticipadas en relación con la lectoescritura académica, contextualizan la emergencia de emociones de inseguridad o miedo asociadas a las primeras fases de la etapa de pretextualización, tal como se advierte en las siguientes citas: “Al principio, debo admitir que me asustó, pensé que iba a ser muy complicado y como un desafío difícil. Asumí que tendría que leer y escribir bastante” (E1). “Me provocaba inseguridad escribir con faltas de ortografía o no poder completar y cumplir con todos los requisitos que se pedían” (E2).

De modo similar, la falta de experiencia previa en el trabajo académico con este tipo de registro escritural aparece en la base de emociones de inseguridad o miedo, contextualizadas en relación con el proceso de selección de fuentes: “...no tengo experiencia en buscar fuentes académicas y planificar ensayos. Entonces me lleva mucho tiempo encontrar referencias o fuentes que me dejen satisfecho con su contenido, lo que me dificulta poder planificar de mejor manera mi ensayo” (E2).

A pesar de que el proceso de selección de fuentes es considerado complejo, lo que genera emociones de inseguridad como las expresadas por E2, el proceso de búsqueda y selección es valorado positivamente con emociones de alegría/satisfacción e interés/entusiasmo, como se advierte en las siguientes citas: “La búsqueda de la fuente académica fue genial, me gusta haber investigado y encontré artículos muy buenos, como también muchos que no me servían por el año, pero los que puse en la planificación eran muy buenos” (E3). “Emoción [sobre el proceso de planificación del ensayo], ya que el tema a abordar lo encuentro sumamente interesante e investigar más a fondo ha sido un proceso bastante controversial personalmente” (E4).

De acuerdo con lo declarado, el proceso de planificación constituye un momento complejo puesto que requiere el desarrollo de competencias que no consideran parte de su bagaje experiencial, lo que nuevamente contextualiza la emergencia de emociones asociadas a la inseguridad. Pese a lo anterior, concluir la planificación constituye otra instancia clave en el tránsito desde emociones asociadas con el miedo/inseguridad, hacia emociones de seguridad/confianza. El fragmento que sigue ilustra la emergencia de emociones favorables luego de la revisión conjunta de la planificación:

Según lo trabajado en la sesión del día de hoy, me siento preparado para realizar el ensayo luego de ordenarme con la planificación ya completa [...] El ver cómo realizar paso por paso la planificación me ayudó a orientarme mejor respecto a la búsqueda de información y su posterior realización (E4).

Al final del proceso de pretextualización, los participantes coinciden en declarar emociones de mayor confianza y seguridad, contextualizadas en la experiencia de progresión escritural desarrollada en el curso. En algunos casos, identifican aspectos puntuales en los que su confianza ha aumentado y otros que aún se asocian a emociones de miedo o inseguridad: “me siento capaz de realizar un ensayo porque confío en mis conocimientos, pero debo de ser más recatada al momento de mis correcciones debido que muchas veces las cosas que están bien, las cambio” (E3). En su conjunto, el proceso de pretextualización describe una trayectoria emocional que se mueve desde inseguridad y miedo, preeminentes en las primeras fases de problematización y selección de fuentes, hacia emociones de mayor confianza, resultantes de la participación en revisiones colaborativas.

En lo que refiere a la justicia educativa como perspectiva de análisis, los resultados descritos demuestran dos puntos centrales: el primero, vinculado a las emociones desfavorables como consecuencia del miedo y la inseguridad dado el bagaje experiencial y, el segundo, relacionado con las emociones favorables desprendidas de la didactización y de la construcción progresiva de una voz autoral.

En torno al primer aspecto, suficiente evidencia da cuenta de que los tránsitos entre el mundo escolar y el universitario están desconectados en lo que a espacios escriturales se refiere (Bombini, 2019; Espinosa, Concha, 2015; Navarro *et al.*, 2019; Romero González, Álvarez, 2019). En efecto, se sabe que la escritura escolar se vincula, en general, al logro de desempeños universales, con producciones descontextualizadas del ser y del hacer que operan con irrelevancia fuera de los contornos de la escuela. También es sabido que la producción escrita (en las fases previas a la universitaria) está muchas veces subsumida en procesos lectores que son medibles de manera transnacional, demostrando que los reconocimientos son más bien genéricos e invisibilizadores de las capacidades agenciales, y que las participaciones se encuentran mediadas por acciones de aprendizaje que establecen la experiencia del hacer como independiente de los saberes entendidos como globales (Zavala, 2019; Riquelme, Quintero, 2017; Sánchez, 2021, Druker, 2020).

En cuanto al segundo aspecto clave, es decir, la didactización para la construcción de una voz autoral, se deduce que, como subversión a lo descrito en el párrafo anterior, comprender la escritura académica como una serie de capacidades que requieren la participación autoral y la distribución didáctica de oportunidades de expresión, posibilita la emergencia relacional de emociones favorables. Al respecto, algunos trabajos han relevado la urgencia, desde la perspectiva de la justicia simbólica, de pensar al estudiantado como autoría válida y de evaluar los roles docentes

para propender a la construcción de sistemas relacionales inclusivos y propiciadores de capacidades agenciales (Ávila *et al.*, 2020; Navarro, 2020; Sánchez, Moya, 2021).

Primera textualización

En esta etapa se observa una preeminencia de emociones favorables, principalmente asociadas con la confianza y la seguridad; junto con ello, se advierte la segunda frecuencia más alta de ocurrencias desfavorables, vinculadas con la inseguridad/miedo. En efecto, el inicio de la escritura del ensayo contextualiza emociones de inseguridad relacionadas con los requerimientos escriturales de la introducción y las citas del texto, como se ilustra en el siguiente fragmento: “Aún no estoy preparada mentalmente para los argumentos y las citas” (E1).

La detección de errores en el proceso de corrección de la planificación y la dificultad para expresar lo planificado en un formato adecuado al ensayo, son referidos como elementos que contextualizan emociones desfavorables, particularmente de rabia/frustración: “me siento un poco frustrada debido que tuve muchos errores en la planificación del ensayo y creo que es más bien porque no leí, creo que es importante que me enfoque bien en mis errores para que no exista este arrepentimiento de no haberlo revisado una vez más” (E3).

Sin embargo, al iniciar la primera textualización, el estudiantado coincide en indicar emociones favorables para el aprendizaje, asociadas con la seguridad y el entusiasmo: “[esta segunda etapa me hace sentir] más satisfecha y alegre, debido que en esta clase con la corrección me di cuenta de mis errores y creo que cada vez voy mejorando más” (E3).

El cambio en las disposiciones emocionales se asocia a la metodología de clases. Tal como se verá en las siguientes citas, se valora la actitud de apertura y el acompañamiento de las profesoras, también la participación colaborativa con los compañeros, como ejes explicativos de la emergencia de emociones favorables asociadas a la confianza y a la seguridad en las propias capacidades y en el trabajo desarrollado: “Siento que tengo todo el apoyo de la profesora y eso hace sentir más confiada y tranquila [...] La profe está siempre con nosotros con la magnífica disposición de orientarnos” (E1). “Estas clases me han ayudado a que cada semana me sienta más preparado y convencido de que realizaré un buen trabajo que cumpla con mis expectativas” (E2). “Creo que es un buen método de enseñanza, demuestra trabajo en equipo y la disposición de ayudar de la profesora se demuestra en las sesiones” (E4).

Al concluir la primera etapa escritural, declaran sentirse confiados en el trabajo realizado y en el proceso metodológico propuesto, pero aún inseguros respecto a la realización de las etapas subsecuentes del ensayo (en específico con las conclusiones, como se ilustra en los fragmentos que siguen): “Aún no me siento preparada para concluirlo, pero voy paso a paso intentándolo. No me siento del todo preparada ya que no he estado 100% enfocada en el ensayo, en sí los ramos están pesados con las evaluaciones” (E1). “No creo que esté preparada 100% pero creo que debo seguir intentando y progresando como lo he hecho durante estas clases

y actividades” (E3). “No me siento preparado para concluir la escritura del ensayo actualmente ya que durante la semana no realicé la introducción y me falta desarrollar el trabajo de manera más extensa” (E4).

Desde una perspectiva de justicia educativa, resulta relevante destacar que el tránsito entre las emociones desfavorables y las favorables está mediado por una didactización asentada en las premisas señaladas en el marco conceptual de referencia, a saber: reconocimiento de la voz autoral como principio legitimador en la producción de saberes, participación en comunidades de práctica escritural como mecanismo primario del aprendizaje, y redistribución de roles como subversión a las funciones evaluativas verticales. Más, incluso, la aceptación de que este contexto interaccional particular construye aprendizajes con base en el sistema de relaciones entre profesoras-estudiantes y estudiantes-estudiantes, propicia afirmar un principio de justicia relevado en la primera textualización: la interacción participativa como medio para validar las voces agenciales tras la distribución de espacios de reflexión y de autorreflexión en torno a la escritura.

Revisión de pares

Existe coincidencia en valorar la revisión de pares como un proceso muy positivo dentro de la experiencia del curso y como un eslabón clave para su propio desarrollo escritural. En esta etapa, las emociones que emergen son mayormente favorables: seguridad/confianza e interés/entusiasmo, identificándose sólo tres ocurrencias de emociones desfavorables asociadas a la inseguridad/miedo y a la rabia/frustración.

Como se ilustra en los siguientes fragmentos, la anticipación del proceso de revisión de pares puede suscitar emociones de inseguridad; sin embargo, la experiencia en el mismo proceso es valorada positivamente, contextualizando la emergencia de emociones de seguridad y satisfacción: “Al comienzo me dio miedo no saber cómo podrían tratar mi texto, pero si uno no se va a la personal sino a revisar lo que se escribe, es muy bueno” (E2). “Me pareció muy bueno, ya que luego de leer tantas veces el mismo texto, ya no se encuentran fallas, sin embargo, cuando lo hace otra persona, sí puede encontrar fallas que yo no vi antes. Ahora siento más seguridad” (E1) “[el ejercicio de revisión de pares] me provocó satisfacción ya que me siento bastante preparado para realizar el ensayo” (E4).

Como se advierte en las citas anteriores, la participación en la revisión de pares permite la emergencia de emociones favorables. Sólo es posible constatar una ocurrencia de emociones desfavorables asociada a la rabia por la poca participación de los compañeros: “Es una pena que participen tan pocos compañeros. Eso me da rabia en realidad” (E3). Luego de este ejercicio, los cuatro estudiantes coinciden en declarar que sienten más seguridad o confianza en sus propias capacidades para desarrollar la etapa final del ensayo, atribuyendo la emergencia de dichas emociones al carácter progresivo y procesual de la implementación pedagógica del curso. Se-

ñalan: “Luego de esta revisión, me siento con más seguridad para concluir la escritura [...] la revisión de pares hace que me dé cuenta de errores que no pude ver antes, y corregirlos antes de que se haga la entrega final” (E1). “[Me siento] mucho más [preparado]. Redactar ha sido un trabajo grande que se ha facilitado haciendo los ejercicios” (E2). “Un poco más [preparada] que antes, pero no me atrevería a decir que bien preparada todavía” (E3).

Como antes se exploraba, la participación en la experiencia relacional mediada por el reconocimiento de las voces autorales y por la distribución de espacios didácticos para el desarrollo agencial de las capacidades críticas y autocríticas, no sólo constituyen la complejización del fenómeno escritural como gesto por la justicia (Sánchez Lara, 2021), sino que, además, posibilitan el aprendizaje sobre su base interaccional. Sobre este particular, tanto la evidencia teórica como la empírica son concluyentes al afirmar que, cuando se participa de manera frecuente, diversa, democrática, colaborativa, dinámica, deliberativa y transformadora, los aprendizajes consecuentes son profundos y significativos (Huisman *et al.*, 2019; Steen-Utheim, Hopfenbeck, 2019; Escobar, Pezo, 2019).

Segunda textualización

La segunda textualización, que consiste en la preparación de la versión final del ensayo, propicia la emergencia sólo de emociones favorables. Como se ilustra en las siguientes citas, el proceso de correcciones previas a la última entrega es altamente valorado y se le atribuye un rol central en la emergencia de seguridad/confianza: “pude corregir con la profe los últimos detalles que tenía en mi ensayo y eso me dejó muy aliviada y tranquila” (E1). “Me sentí satisfecho sobre todo porque la profesora dio el tiempo para corregir los ensayos antes de la fecha de entrega” (E4).

El aumento de la confianza, reflejado en las citas precedentes, contribuye también a la emergencia de alegría y satisfacción en relación con el propio desempeño y con los resultados del trabajo realizado en el curso: “me siento más satisfecha debido que cada vez tengo menos errores y ahora debo de corregir cosas mínimas” (E3). Al finalizar el proceso de correcciones, y en la fase conclusiva de la segunda textualización, los participantes identifican la emergencia de emociones de seguridad y confianza en sus capacidades de concluir el proyecto escritural en forma satisfactoria:

ya me siento preparado ahora me queda leer bien mi trabajo a ver si necesita un párrafo más o algo que agregar o cambiar, pero en general siento que estoy listo para hacer la entrega definitiva del ensayo. Lo que me hace sentir esto es el trabajo que he realizado semana tras semana, el cual me ha dado frutos y confianza de que entregaré un excelente texto (E2).

Como se desprende de las citas anteriores, y consistentemente con lo evidenciado en etapas previas del proceso escritural, se identifica el carácter progresivo y procesual de la experiencia de aprendizaje como un elemento clave para la consolidación de una actitud positiva respecto

al proceso de escritura del ensayo, fundamentado, como en el siguiente caso, en emociones de seguridad y confianza:

a mí me ayudó muchísimo y sé que a todos mis compañeros y compañeras también, ya que por ejemplo cuando un compañero hacía una pregunta, al mismo tiempo me aclaraba cosas a mí. Siento que el gran acompañamiento de la profesora ayudó mucho en el desarrollo de este ensayo, la sentí como un gran apoyo y me sentí segura a la vez, de lo que estaba escribiendo (E1).

Finalmente, como se expresa en el siguiente fragmento, se concibe la entrega del ensayo como una instancia positiva que posibilita demostrar el proceso de aprendizaje llevado a cabo: “nosotros mismos como compañeros estamos mostrando lo que en realidad hemos aprendido durante el curso y lo ponemos a prueba” (E3).

La consolidación de emociones favorables, mediada por el autorreconocimiento de un trabajo de construcción autoral y por el reconocimiento de un proceso didáctico-metodológico centrado en la participación compleja, evidencian un trayecto de aprendizaje relacional situado en la interacción que, como diseño desde y para la justicia, se valida en la premisa de que los saberes y haceres son herramientas para definirse y representarse identitariamente (Subero, 2021; Esteban-Guitart, 2021). Legitimar las voces autorales desde las claves exploradas, refrenda, en suma, lo documentado por Llopart y Esteban-Guitart (2017), en torno a que las acciones didácticas por la justicia socioeducativa requieren de, al menos: 1) la vinculación de todas las experiencias de enseñanza con las experiencias vitales del estudiantado, 2) la permanente creación de objetos que sitúen, en las salas de clases, la materialidad o las condiciones relacionales de las comunidades de sentido y, 3) la didactización de las culturas vividas como un acto de relevación de intereses, haceres, sentires y saberes.

Reflexiones posentrega

Luego de la entrega del ensayo registraron sus impresiones sobre la conclusión del proceso escritural. En esta instancia se expresa la emergencia exclusiva de emociones favorables para el aprendizaje. Asimismo, se identifica la emergencia de alegría/satisfacción, contextualizadas en el acto de entrega del producto escrito, así como en la constatación de los aprendizajes contruidos y de las capacidades desplegadas para conseguirlo: “[entregar] Fue aliviador, llevaba semanas trabajando en el ensayo y entregarlo me da mucha felicidad. Ahora me quedo más tranquila” (E1). “Me provoca orgullo y felicidad de poder haber realizado el mi primer ensayo de mi vida, nunca había tenido la oportunidad de realizar uno” (E2).

Además de las referencias a la tranquilidad y la felicidad por la entrega, las bitácoras permiten concluir un proceso de reflexión metacognitiva que refrenda la construcción del sí mismo en relación con sus aprendizajes.

Me siento satisfecha, debido que tuve un trayecto genial, la verdad que en este proceso de aprendizaje de crear un ensayo haya sido completo, con referencia a citas de las cuales me di cuenta de que no sabía ni siquiera cómo escribirlo, no sabía muy bien usar los conectores y la verdad que ahora es muy diferente me puedo dar cuenta de lo que he aprendido (E3).

Junto con expresar alegría y satisfacción, también expresan la emergencia de emociones de seguridad y confianza contextualizadas en la metodología del curso, así como en el propio compromiso y responsabilidad demostrados en su participación en el proceso. En suma, vinculan la emergencia de las emociones favorables a la certeza de la utilidad futura de los aprendizajes construidos. “Me gustó la experiencia de la cual pude aprender y sé que para un futuro me servirá demasiado” (E2). “La totalidad de la asignatura la puedo considerar una ayuda bastante grande en temas de redacción tanto para este como para otros trabajos para la universidad” (E4).

Lo recién propuesto, visto desde la justicia simbólico-educativa, resulta central porque permite relevar la construcción de una voz autoral no sólo para los fines contextualizados en una actividad curricular, sino para la trayectoria universitaria en general. Esta voz autoral es, en definitiva, un proceso permanente de elaboración identitaria que designa tanto hechos cognitivos como epistémicos y emocionales, los que operan como antítesis de aquellas prácticas de injusticia situadas en las premisas del déficit que, como diría Honneth (2006: 131), “provee de las fuentes motivacionales para formas de sumisión”. En efecto, el reconocer las riquezas relacionales, ontológicamente constitutivas de la diferencia, favorece visibilizar la agencia autoral y dismantelar las dominaciones simbólicas que obstaculizan el desarrollo de capacidades y saberes aprendidos en la interacción sociocultural, toda vez que este reconocimiento permite, consecutivamente, verse a sí mismo como miembro de una comunidad escritural heterogénea (Nussbaum, 2016; Young, 2011).

Conclusiones

El propósito de este trabajo fue analizar, descriptivamente y desde una experiencia pedagógica específica, los dominios de acción que son posibles en la escritura académica de ensayos de acuerdo con los climas emocionales construidos en la interacción didáctica, estableciendo una relación entre dichas disposiciones y la justicia educativa en su dimensión simbólica.

Al respecto, se concluye la construcción de una trayectoria emocional, que en diversos momentos de la escritura, evidencia la fluctuación entre disposiciones favorables y desfavorables, presentando una notoria preeminencia de las primeras. Sobre este particular, los resultados demuestran un desplazamiento general desde inseguridad, miedo, rabia y frustración, en las primeras etapas de la escritura del ensayo, hasta interés, entusiasmo, alegría, satisfacción, seguridad, confianza y gratitud.

Se revela que un aspecto central para la transición emocional fue la mediación pedagógica, desprendida de un diseño didáctico-curricular pensado desde y para la justicia, observándose de manera específica que, en la pretextualización (elección de tema, planificación y búsqueda de fuentes bibliográficas), hay un movimiento desde emociones desfavorables (tales como la inseguridad y el miedo) hacia disposiciones favorables (seguridad, confianza, entusiasmo y alegría), donde se hacen patentes las intencionalidades (también las complejidades) de pensar al estudiantado como emisores legítimos y con los roles autorales propios de una comunidad de práctica, además de pensarlos con la capacidad crítica de problematizar sus campos de estudio, de buscar fuentes confiables y de presentar, con total libertad, una temática que tensione sus propias disciplinas.

En cuanto a la etapa de textualización, se concluye que la mediación didáctica, junto con el carácter progresivo y participativo de la experiencia, determinaron un desplazamiento desde la inseguridad y el miedo hasta la confianza y la seguridad, haciendo evidente que la trayectoria hacia una voz autoral, cuando es acompañada por interacciones favorables para el aprendizaje, propicia la emergencia de climas positivos que se refrendan, en este caso, en la fase de revisión de pares. En lo que refiere a la segunda textualización y la reflexión posentrega, se concluye la presencia sólo de disposiciones emocionales favorables (alegría, satisfacción y gratitud), también mediadas por la didáctica de clase y por la participación en escenarios de interacción y autorrevisión propios de una comunidad de práctica escritural.

Considerando que las injusticias simbólicas que permean el campo didáctico de la escritura académica están asociadas a modelos de representación y reconocimiento, que generalmente invisibilizan la diversidad experiencial y emocional, se concluye que la construcción progresiva de una voz autoral se enriquece con propuestas didácticas que tiendan a la construcción de disposiciones emocionales favorables; propuestas que se cristalizan en participaciones agenciales y deliberativas dentro de acciones tales como: revisiones de pares, elecciones temáticas, autoevaluaciones de proceso y búsquedas situadas de referencias para alimentar o refutar posturas argumentales críticas, todo en compañía de un cuerpo docente cercano, modelador y formativo.

Aceptando las limitaciones de este estudio (la reducida cantidad de participantes dado el énfasis exploratorio del ejercicio científico) y la ausencia de triangulaciones (debido a la consideración exclusiva de la voz de un agente particular), se proyecta, para futuras investigaciones y reflexiones: ampliar el número de participantes, considerar la perspectiva del profesorado y avanzar, conforme a las necesidades metodológicas, hacia aproximaciones que posibiliten establecer la significancia de las regularidades y/o su correlación con las fases escriturales, las disposiciones de justicia y las emergencias emocionales, a fin de proponer diseños que, en términos generales –aunque siempre en atención a la multiplicidad de los escenarios diversos– pudieran enriquecer el aprendizaje de la escritura en este particular contexto de ocurrencia: la universidad.

Finalmente, y dado que se esperaba ofrecer resultados que permitieran visualizar un panorama cualitativo y exploratorio de aquellos elementos didácticos que posibilitan la construcción de climas emocionales propicios para el aprendizaje y, junto con ello, ofrecer una descripción de aquellos principios de justicia que subyacen a las mencionadas disposiciones dentro de la escritura en contextos universitarios, se concluyen tres premisas orientadoras:

- 1) La planificación didáctica orientada desde y para la justicia requiere de tres dimensiones simbólicas en interacción: reconocimiento de las experiencias escriturales diversas, habilitaciones participativas en comunidades de práctica de escritura y distribución de espacios para el desarrollo agencial.
- 2) La didactización de la escritura académica requiere abandonar la lógica del déficit y reconocer las riquezas relacionales y experienciales (como dominios de acción), mediante diseños que garanticen el reconocimiento de una voz autoral distribuyendo espacios de participación en comunidades de aprendizaje.
- 3) La configuración de climas emocionales favorables para el aprendizaje de la escritura requiere de mediaciones centradas en el reconocimiento de las diferencias como condición basal para aprender con (y desde) una sociedad diversa.

Referencias

- Aguilar, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, (46), 1-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100002&lng=es&tlng=es
- Allen, J.; B. Hamre; R. Pianta; A. Gregory; A. Mikami; J. Lun (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98. [10.1080/02796015.2013.12087492](https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492)
- Arciniegas, E.; A. López (2017). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Asensio, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 205-219. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/2079>
- Ávila, N.; F. Navarro; M. Tapia-Ladino (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bañales, G.; M. Castelló; N. Vega (coords.). (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Fundación SM.

- Bazerman, C.; J. Little; L. Bethel; T. Chavkin; D. Fouquette; J. Garufis (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. España: Universidad Nacional de Córdoba.
- Belli, S.; L. Íñiguez-Rueda (2008). El estudio psicosocial de las emociones: Una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4019>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bombini, G. (2019). Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe*, 0(19). <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2019.19.12>
- Bove, G.; D. Marella; V. Vitale (2016). Influences of School Climate and Teacher's Behavior on Student's Competencies in Mathematics and the Territorial Gap between Italian Macro-areas in PISA 2012. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(13), 63-96. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-013-bove>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII(57), 355-381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103.pdf>
- Carneros, S.; J. Murillo; I. Moreno-Medina (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Cassany, D.; M. Luna; G. Sanz (2003). *Enseñar lengua*. 9a Edición. España: Editorial Graó.
- Castelló, M. (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. España: Editorial Graó.
- Druker, S. (2020). Prácticas letradas y práctica docente. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>
- Escobar, S.; H. Pezo (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, 27(52), 65-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065>
- Espinosa, M.; S. Concha (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- Espinosa, M.; C. Moyano; J. Oyarzún; N. Ávila (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación. *Debates de*

- Justicia Educacional*, (8). Santiago: Centro Justicia Educacional. <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>
- Esteban-Guitart, M.; L. Moll (2014). Funds of Identity: A New Concept Based on Funds of Knowledge Approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the Funds of Identity Theory: A Critical and Unfinished Dialogue. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. México: Herder Editorial.
- Gabbiani, B.; V. Orlando (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Uruguay: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129-150. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Huisman, B.; N. Saab; P. van den Broek; J. van Driel (2019). The Impact of Formative Peer Feedback on Higher Education Students' Academic Writing: A Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Ibáñez, R.; C. González (eds.) (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 28, 31-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100015>
- Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: Mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3), 457-474.
- Jafari, S.; A. Asgari. (2020). Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation. *Integration of Education*, 24(1), 62-74. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>
- Llopart, M.; M. Esteban-Guitart (2017). Strategies and Resources for Contextualizing the Curriculum Based on the Funds of Knowledge Approach: A Literature Review. *The Australian Educational Research*, 44, 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- McCormick, M.; E. Cappella; E. O'Connor; S. McClowry (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1(3). <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>
- Macedo, G.; N. Ramírez (2018). Formando mediadores de argumentación: una experiencia de pasantía docencia. *Psicol. Esc. Educ.*, 22(3), 647-651. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038011>

- Maturana, H. (1990). *El sentido de lo humano*. Chile: Hachette.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H.; F. Varela (2009). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Chile: Editorial Universitaria. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/119932>
- Montes, A.; L. Parcerisa (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista de Sociología*, 101(4), 451-471. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Murillo, J.; R. Hernández-Castilla (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. (coord.). (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L.; D. Stagnaro (comps.) (2016). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Argentina: Ediciones UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2020). Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. En *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Argentina: Flacso Virtual.
- Navarro, F.; L. Mari (coords.) (2017). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F.; G. Aparicio (coords.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F.; F. Uribe; P. Lovera; E. Sologuren (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Revista Ibérica*, 38, 1139-7241. <http://www.aelfe.org/?s=revista&veure=38>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlng=es
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Editorial Ariel.
- Peñafiel, G.; B. Auria; L. Baque; L. Manosalvas; C. Mackencie (2020). Sistematización de problemas de escritura científica y la redacción común en la educación superior. *RISTI*, (E31), 252-262.
- Ramírez, L.; K. López-Gil (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Colombia: Sello Editorial Javeriano.

- Riquelme, A.; J. Quintero (2017). La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084>
- Rohatgi, A.; R. Scherer (2020). Identifying Profiles of Students' School Climate Perceptions Using PISA 2015 data. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00083-0>
- Romero, A.; M. Álvarez (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>
- Rusticus, S.; A. Worthington; D. Wilson; K. Joughin (2014). The Medical School Learning Environment Survey: An Examination of its Factor Structure and Relationship to Student Performance and Satisfaction. *Learning Environments Research*, 17(3), 423-435. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9167-9>
- Sánchez, R. (2020). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15(35), 454-466. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1844>
- Sánchez, R. (2021). Prácticas de lectura y escritura: La importancia de re-pensar al sujeto complejo para la justicia educativa. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (48). <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1593>
- Sánchez, R.; T. Moya (2021). Escritura argumentativa y justicia educativa en contextos formativos del área de la salud. *Edumecentro*, 13(1), 275-282. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2077-28742021000100275>
- Sánchez, R.; S. Druker (2021). Educación literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, 23, 1-18. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/585/378>
- Schenke, K.; E. Ruzek; A. Lam; S. Karabenick; J. Eccles (2017). Heterogeneity of Student Perceptions of the Classroom Climate: A Latent Profile Approach. *Learning Environments Research*, 20(3), 289-306. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9235-z>
- Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Steen-Utheim, A.; T. Hopfenbeck (2019). To Do or Not to Do with Feedback. A Study of Undergraduate Students' Engagement and Use of Feedback within a Portfolio Assessment Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 80-96. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1476669>
- Wayne, S.; S. Fortner; J. Kitzes; C. Timm; S. Kalishman. (2013). Cause or Effect? The Relationship between Student Perception of the Medical School Learning Environment and Academic

- Performance on USMLE Step 1. *Medical Teacher*, 35(5), 376-380. Scopus. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.769678>
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. España: Ediciones Morata.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. <https://docer.com.ar/doc/snx08c>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>