

REFORMA SIGLO XXI

CUANDO LAS PALABRAS SOBRAN: LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y SU IMPACTO EN LA ESCRITURA UNIVERSITARIA

■ ■ Renato Tinajero*

RESUMEN

Este ensayo revisa, a partir de la observación personal y un examen sucinto de la literatura especializada, el papel que las emociones juegan en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios. Se examinan conceptos ligados a la dimensión emocional de la persona, como la inteligencia emocional, la ansiedad al escribir, el autoconcepto, la percepción de la autoeficacia, la actitud y la motivación. El ensayo abunda en preguntas que buscan ser detonantes para que el lector formule sus propias reflexiones.

PALABRAS CLAVE

Afectividad, desarrollo afectivo, proceso de aprendizaje, redacción, rendimiento escolar.

INTRODUCCIÓN

¿Influyen las emociones en la buena escritura? Esto es: ¿ciertos estados anímicos o la capacidad del individuo para gestionar sus propias emociones pueden influir en la calidad de lo escrito? Y ubicando la cuestión en el contexto académico, universitario: ¿influyen las emociones en el desarrollo de habilidades para escribir? ¿Deben los docentes de escritura ejercitar en el estudiante el aspecto emocional de la misma manera, y de forma simultánea, que se ejercitan las capacidades técnicas que atañen directamente a la escritura? Y en este escenario, ¿qué papel le toca jugar a la inteligencia emocional? ¿Hay alguna relación, observable y susceptible de estimulación, entre la inteligencia emocional y la adquisición de habilidades para la escritura?

Me temo que este ensayo abunda en preguntas y es parco en respuestas. El lector queda avisado. Pero la carencia de respuestas no implica que el tema carezca de importancia; sólo indica que aún queda mucho camino por recorrer en la reflexión y la investigación. Como se verá en las fuentes consultadas para documentar este ensayo, el tema es totalmente actual y muchas cuestiones similares a las que hemos planteado al inicio del mismo son motivo activo de indagación. Es poco lo que sabemos aún acerca del papel que juegan las emociones en el desarrollo de la escritura. Sólo podemos afirmar, por experiencia personal y a partir de observaciones que hemos realizado de manera informal sobre nuestros propios estudiantes, que el acto de escribir puede ser muy emocional, de la misma manera que el acto mismo de aprender, cualquiera que sea el contenido de dicho aprendizaje, puede ser muy emocional.



Mazunte

*Licenciado en Filosofía por la UANL, escritor, coordinador de talleres literarios, docente de comunicación para la Universidad Metropolitana de Monterrey. Algunos de sus libros son: *Fábulas e historias de estrategias* (2017, Premio Aguascalientes de poesía), *El mal de Samsa* (2019) y *Adiós al dodo* (2020).

Casi ningún docente podría afirmar a estas alturas que las emociones son ajenas al aprendizaje. Aspectos que influyen en el deseo y en la manera de aprender, como la motivación, el autoconcepto, la autopercepción de las propias capacidades, la autoestima y el interés, son de carácter plenamente subjetivo, emocional. Como fenómenos, se viven emocionalmente, no pasan por el tamiz del razonamiento, como no sea para justificar racionalmente algunas conductas que en el fondo sólo pueden ser calificadas de irracionales y sólo pueden explicarse desde la dimensión emocional. Una vez más, hablamos aquí desde nuestra experiencia personal y también desde nuestra experiencia docente, pero tenemos la certeza de que difícilmente alguien que haya guiado el aprendizaje de alguien más podría oponer a nuestra observación algún caso en el que la racionalidad pura y dura sea el rasgo distintivo de un sujeto que aprende; y aun en el caso de que existiese un sujeto así, habría que considerarlo un caso de excepción. Las emociones condicionan y aun determinan el alcance de lo que aprendemos. ¿No sería lógico suponer que esas emociones marcan también el aprendizaje de habilidades de escritura, y que incluso influyen en la calidad de lo escrito? Y si pudiera encontrarse una relación entre las emociones y el aprendizaje de la escritura, ¿cómo podemos orientar esa emocionalidad de manera que resulte favorable al desarrollo de habilidades de escritura en nuestros estudiantes?

TÓPICOS PARA REFLEXIONAR: UN VISTAZO A LA TEORÍA

Digámoslo claro: los estudios empíricos no han encontrado una relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades para escribir. Puesto que la inteligencia emocional refiere entre otras cosas la capacidad del individuo para gestionar sus emociones, ese concepto es un buen punto de partida para nuestra reflexión, aunque sea para señalar sus limitaciones en el tema que nos atañe y guiarnos para sugerir otros posibles enfoques relativos a la “emocionalidad” de la escritura.

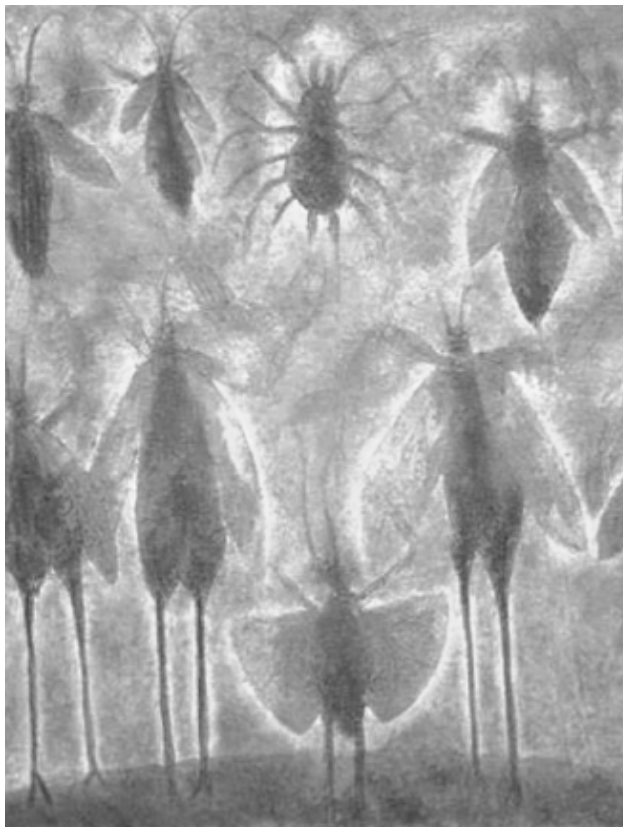
El término inteligencia emocional tiene una historia precisa y denota una serie de características bien definidas de la personalidad y la conducta. Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) ubican su aparición en un artículo de Salovey y

Mayer de 1990 y su popularización en el libro de Goleman de 1995. Los mismos Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal trazan en líneas generales las características de la concepción de 1990 y de la de 1995, así como los ulteriores desarrollos teóricos que ambas suscitaron. El término no está exento de polémica entre los especialistas, que difieren respecto a los rasgos que deberían caracterizar a la inteligencia emocional, pero de una manera general, siguiendo a Salovey y Mayer, podría afirmarse que es la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción propios (Huerta, Goodson, Beigi y Chlup, 2016).

¿Influye la inteligencia emocional en la calidad del aprendizaje? En lo que va del siglo se ha detectado que la inteligencia emocional es un buen predictor del éxito académico en varios grupos y contextos académicos, incluido el contexto universitario (Huerta et al., 2016). A estas alturas ya es difícil negar la influencia que la inteligencia emocional ejerce en el éxito académico. Ahora bien, ¿se corresponden estos resultados con el aprendizaje concreto de habilidades de escritura?

Un estudio de Holbrook (1997) y el propio estudio de Huerta et al. (2016) han mostrado que no existe evidencia empírica que permita identificar una relación directa entre un determinado nivel de inteligencia emocional y un desarrollo mejor o peor de habilidades de escritura. La inteligencia emocional no es un predictor directo de aprendizaje de la escritura ni del desempeño de los estudiantes en tareas que involucran el acto de escribir. ¿Deben sorprendernos estos hallazgos? La historia de la literatura abunda en anécdotas acerca de grandes escritores cuya gestión de las propias emociones y su comprensión de las emociones de los demás es francamente mediocre. El desajuste emocional es de hecho un socorrido cliché para caracterizar al escritor atormentado y al poeta maldito. Lo que logran las investigaciones es simplemente aportar evidencias objetivas a verdades contenidas en la tradición. No es un logro menor. Pero la pregunta persiste: si la inteligencia emocional no es la clave para obtener algún provecho de la dimensión emocional del individuo a favor de un mejor aprendizaje de la escritura, ¿entonces cuál es?

En contraste con los estudios referidos, Dardello (2007), así como Genç, Kulusakh y Aydin



La espera

(2016), encuentran que la inteligencia emocional sí se encuentra en la base de un mejor desempeño en la escritura cuando los examinados no son estudiantes “estándar”, sino casos especiales. El estudio de Dardello examinó a estudiantes que, en un contexto universitario estándar, no eran ellos mismos un ejemplo de estudiante estándar; eran estudiantes que combinaban el rol del estudio con el del trabajo, o cuyo primer idioma no era el del país (en este caso, su lengua materna no era el inglés), o vivían en condiciones que limitaban de algún modo su desarrollo personal. Se trataba de estudiantes de una modalidad abierta, con necesidades muy particulares. El de Genç et al., por su parte, examinó el desarrollo de habilidades de escritura del idioma inglés en un universo de estudiantes cuya primera lengua, en cada caso, no era el inglés. En esos estudios, que por sí mismos no son concluyentes y habrían de requerir ulteriores indagaciones, la inteligencia emocional sí resultó un factor clave para un mayor o menor nivel de desarrollo de habilidades de escritura. ¿Cómo puede ser esto posible? Aventuramos nuestra respuesta: la inteligencia

emocional es un constructo, un diseño teórico cuyas aristas más finas no han sido examinadas a plenitud. Queda mucho por saber acerca de las interacciones de la inteligencia emocional con otras condiciones de la vida del sujeto, condiciones que tienen que ver con la cultura, la identidad y el múltiple juego de roles que los sujetos tienen que desempeñar. Y queda claro, en todo caso, que el aspecto emocional sí influye de alguna manera en el aprendizaje que aquí nos interesa.

En contraste con la inteligencia emocional, la percepción de la autoeficacia y el autoconcepto, otras construcciones teóricas que tienen relación con la dimensión emocional de la persona, sí han demostrado ser predictores de éxito en el aprendizaje de la escritura, así como de la presencia de una condición frecuentemente observada en el mundo académico anglosajón, denominada “writing anxiety”, y que podríamos traducir aproximadamente como “ansiedad al escribir”. Los trabajos de Bloom (1981), Teranishi Martínez, Kock y Cass (2011), Huerta et al. (2016) y Roldán y Zabaleta (2016) corren en ese sentido y son base suficiente para considerar que el aspecto emocional merece ser tomado en cuenta, al menos de dos formas: a) como predictor de un mayor o menor desempeño en el aprendizaje y calidad de la escritura, y b) como el lastimoso resultado de una historia personal a menudo plagada de dolorosos fracasos escolares ligados a la escritura.

Sobre este último inciso vale la pena referir el hallazgo de Kearney (2004), quien encontró que la pasividad al escribir (“writing passivity”, otro término anglosajón, esta vez referido a la aversión que se experimenta cuando se tiene que emprender una tarea relativa a la escritura) está ligada a una actitud pesimista de la persona, actitud que se ha ido construyendo a lo largo de la vida a través de experiencias que terminan por lastrar al sujeto y condicionar su acción en el presente.

NUESTRA REFLEXIÓN, A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Por nuestra parte, movidos por las situaciones que hemos tenido que enfrentar en la didáctica de la escritura de estudiantes universitarios, tenemos la certeza, o cuando menos la fuerte sospecha, de que existe un elemento emocional en la redacción, incluso en la redacción académica. Hemos notado que este

elemento puede hacerse presente en todo momento de la redacción, por ejemplo en la motivación para escribir, la elección de los temas, la organización del texto, la forma que adopta el producto final e incluso el deseo o carencia de deseo de hacer público el escrito resultante.

La revisión de la literatura no ha hecho sino confirmar esas sospechas, y hasta más. Siguiendo a Kearney (2004) y su examen de esa aversión denominada “writing passivity”, podemos constatar que la calidad de lo escrito se ve influida por el elemento emocional, concretamente por las actitudes que los estudiantes han desarrollado a partir de sus experiencias afortunadas o desafortunadas con la escritura. Esto quizás debería guiarnos a otra pregunta (habíamos advertido que este ensayo abundaría en preguntas): cuando hablamos de actitud, ¿hablamos también de motivación para escribir? Si bien Kearney (2004) no se refiere a la motivación propiamente dicha, sí deja entrever en su estudio que la pasividad al escribir va acompañada por una falta de motivación, por una resistencia a emprender la comunicación por escrito. Lo dicho va muy en sintonía con los hallazgos sobre el autoconcepto y la autopercepción. Si el estudiante posee un pobre concepto de sí mismo y se percibe como incapaz o poco capaz de emprender una tarea relacionada con la escritura, ¿no es evidente que nos encontramos ante un estudiante “desmotivado”, poco o nada dispuesto a asumir una responsabilidad de ese tipo?

Y si bien el siguiente tópico se encuentra fuera de los alcances de este ensayo, vale la pena preguntarse (y otra vez las preguntas son más abundantes que las respuestas): la fuerte incidencia del plagio académico en las tareas escolares, que constituye la queja frecuente de los docentes universitarios, ¿no se deberá al menos en parte a que el estudiante no confía en que será capaz de ordenar y plasmar sus propias ideas, de dar cuerpo y cauce a su propia voz? Diversas conversaciones con nuestros estudiantes, cuando nos hemos dirigido a ellos con ánimo conciliador y no punitivo, nos inducen a balbucear una respuesta afirmativa a esa pregunta. Conocemos, por ejemplo, el caso de un estudiante que, una vez que hubo desarrollado por escrito con calidad regular pero bastante legible su opinión sobre un asunto, añadió generosamente algunos párrafos copiados tal cual de Internet, porque, según sus palabras, “sentía” que debía respaldar o dar

contenido a lo que estaba opinando. Éste es un caso entre muchos. La influencia de la falta de seguridad, de una pobre visión de las propias capacidades, de un estado permanente de frustración frente a la palabra escrita, bien podría estar en la base de muchos intentos de plagio y constituiría un buen tema de investigación. Al menos podríamos pasar del debate ético y legal, ya agotado (a favor, obvio, de la ética y la legalidad: fue una victoria fácil) a una indagación comprensiva de las causas emocionales que mueven al estudiante a cometer un acto evidentemente reprochable.

Consideramos que un manejo eficaz de estados emocionales negativos, tales como la frustración y el aburrimiento, faculta a los estudiantes para llevar a término trabajos de escritura complejos, que requieren constante concentración y una planeación consciente del tiempo. Pero poco ayudamos si nuestra prioridad como docentes es hacer valer por sobre todas las cosas la autoridad del maestro. Una actitud autoritaria, punitiva, no es la adecuada



Serigrafía del Observatorio Cultural Ciudadano

para fomentar un clima de libre exploración de las emociones, un clima seguro en el cual está permitido equivocarse y aprender de los errores, sin que esto comprometa el equilibrio interior de la persona, su precaria subjetividad. Acaso nuestras escuelas no hacen sino fomentar ese clima en el que el error es, por sobre todas las cosas, una garantía segura para el castigo, ya sea en la forma explícita de la amonestación, o en la más refinada de la calificación numérica en la cual de lo que se trata es de salir invicto en los exámenes. En un ambiente así (atención, aquí vienen nuevamente las preguntas), ¿qué espacio queda para el tímido, para el introvertido, cuyo aparato psíquico no lo ha preparado para ser juzgado, a veces con crueldad, por sus pares y sus maestros? ¿Qué espacio hay para la actitud discrepante y por qué, dicho sea de paso, incluso la pedagogía más “actual” se empeña en requerir a los estudiantes que a la par con sus conocimientos y habilidades asuman también, como copias al carbón, una muy determinada actitud frente a los contenidos de la enseñanza? ¿Qué espacio queda para la neurodivergencia, para formas distintas y hasta excéntricas de explorar y de crear el conocimiento? Volviendo a la escritura: experiencias previas de éxito o de fracaso en relación con la escritura han dejado una huella en el modelo mental del estudiante, modelo que sin duda condiciona la autopercepción que el mismo tiene acerca de sus capacidades actuales. ¿No será ya tiempo de escuchar lo que el estudiante tiene que decir? ¿Y no será, pues, ya tiempo de aprovechar nuestras clases de escritura para ayudar al estudiante a formar su propia voz? En una sociedad que se presume democrática, donde la opinión de cada quien merece ser escuchada, ¿no debería ser un propósito central de las clases de escritura justamente guiar al estudiante en el hallazgo y el fortalecimiento de su voz personal?

CONCLUSIÓN: UNA INVITACIÓN A LA ACCIÓN

El repaso de diversos tópicos relativos al impacto que las emociones tienen sobre el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes universitarios sugiere al menos dos necesidades:

a) Desde el ámbito teórico, sugiere la necesidad de explorar exhaustivamente, de manera empírica y sistemática, cómo influyen las emociones en los

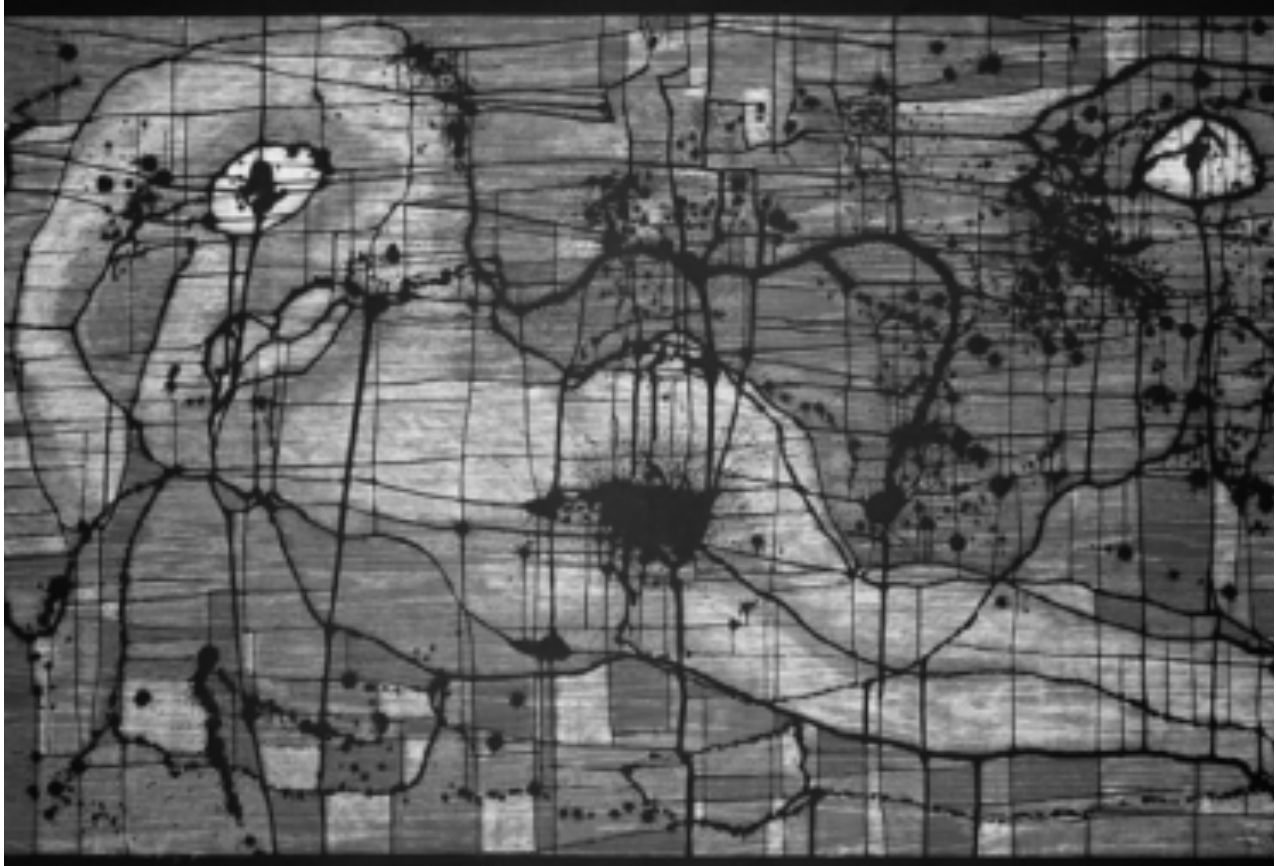
estudiantes, considerando variables diversas, tales como el ambiente del grupo escolar, el género, la modalidad de estudios (presencial, a distancia, abierta), el perfil socioeconómico de los estudiantes, las actitudes y capacidades del docente a cargo, las características del material didáctico, entre otras. Esta lista no pretende ser exhaustiva. Hay algunos trabajos que se han desarrollado en ese sentido y los hemos citado en nuestro propio artículo, pero no se han examinado todas las variables posibles ni se ha realizado, hasta donde tenemos noticia, algún estudio de este tipo en México.

b) Desde el ámbito práctico, se impone la necesidad de orientar los diseños de clase, las actividades pedagógicas y diagnósticas, los materiales didácticos y otros aspectos de diversa índole que, encontrándose bajo el control del docente, pueden rediseñarse para considerar aspectos relacionados con la exploración, la profundización y la aplicación de las emociones por parte del alumno en el acto de escribir. Estas tentativas pedagógicas se manifestarían de manera característica como una labor de ensayo y error, a ver qué funciona y qué no funciona para estimular en el estudiante el desarrollo de sus habilidades de redacción. A esa labor puede sumarse cualquier docente de redacción interesado en potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, e incluso pueden organizarse, a iniciativa de los propios docentes, repertorios de buenas prácticas que constituirán un saber empírico muy valioso para abonar al éxito académico. Pero eventualmente, esas tentativas, una vez que se generalicen y produzcan resultados observables, podrían constituir también una fuente primaria de información sobre el impacto de las emociones en contextos muy particulares de la didáctica de la escritura. De manera que, sin dejar de ser un repertorio de buenas prácticas, contribuirán también a la teoría sobre el fenómeno en cuestión.

Ambos aspectos, el teórico y el práctico, sugieren grandes posibilidades de exploración para ahondar en el fenómeno y orientarlo a favor de objetivos de aprendizaje. En última instancia, puesto que la buena escritura puede ser la base de un ejercicio profesional más pleno y puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia estética, un enfoque de esta naturaleza fomentaría el bienestar general de la sociedad, al fomentar algunas de las mejores capacidades de los individuos. Tenemos bases para pensar que los mejores frutos de esta indagación aún están por venir.

REFERENCIAS

- Bloom, L. Z. (1981, marzo). *Why Graduate Students Can't Write: Implications of Research on Writing Anxiety for Graduate*. [Paper]. Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication 32nd, Dallas, Texas. <https://eric.ed.gov/?id=ED199710>
- Dardello, A. D. (2007). *Using a theory of emotional intelligence to teach basic writers at a two-year college* [Tesis doctoral]. University of Maryland, College Park. <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/6874>
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Genç, G., Kulusaki, E., y Aydin, S. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Productive Language Skills. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 91-105. <http://www.readingmatrix.com/files/14-za822316.pdf>
- Holbrook, W. L. (1997). *A study of the relationships between emotional intelligence and basic writers' skills* [Disertación doctoral]. Ball State University. <https://cardinalscholar.bsu.edu/handle/handle/176836>
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., y Chlup, D. (2016). Graduate Students as Academic Writers: Writing Anxiety, Self-Efficacy, and Emotional Intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/4221/1/Graduate%20Students%20as%20Academic%20Writers-%20Final.pdf>
- Kearney, J. (2004). *Understanding "Writing Passivity" in Order to Optimise the Writing Performance of all Student Writers*. Educating: Weaving Research into Practice, Vol 2, Griffith University, Queensland, Australia. <http://hdl.handle.net/10072/2027>
- Roldán, L. Á., y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura: Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 42(2), 27-38. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27
- Teranishi Martínez, C., Kock, N., y Cass, J. (2011). Pain and Pleasure in Short Essay Writing: Factors Predicting University Students' Writing Anxiety and Writing Self-Efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.5>



La maja