

Bol. Acad. peru. leng. 79. 2026 (231-272)

COMO ME SIENTO, ESCRIBO: EMOCIONES Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA ACADÉMICA

How I feel, I write: emotions and learning outcomes in
academic writing

J'écris tel que je me sens : émotions et résultats de l'apprentissage
en écriture académique

NAYRA SIMONÓ VERANES

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
nayra.simono@pucv.cl
<https://orcid.org/0009-0001-0572-0168>

RENÉ VENEGAS VELÁSQUEZ

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
rene.venegas@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0001-5572-651X>

RESUMEN:

La escritura académica es una actividad compleja que integra dimensiones cognitivas, sociales, afectivas, culturales y lingüísticas. Esta investigación se centra en las emociones, un componente afectivo poco explorado. Se presenta la validación y pilotaje del instrumento «autoinforme de emociones durante el proceso de escritura académica», el cual fue aplicado a veinte estudiantes de primer año de licenciatura en Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Los objetivos principales fueron comparar la autopercepción emocional durante las etapas inicial y final del proceso de escritura y relacionarla con los resultados de aprendizaje. Para ello, se utilizó una herramienta de

lingüística computacional basada en *Sentiment Analysis*, que permitió detectar indicadores léxicos de las emociones en los textos. Los hallazgos mostraron diferencias emocionales significativas entre ambas etapas, así como la asociación entre estados afectivos marcados por la presencia de emociones displacenteras y un bajo rendimiento académico. Como principal contribución, se construyó un método para evaluar de forma sistemática la autopercepción emocional, el cual se proyecta como una herramienta útil para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

Palabras clave: escritura académica, emociones, resultados de aprendizaje, lingüística computacional, didáctica.

ABSTRACT:

Academic writing is a complex activity that integrates cognitive, social, affective, cultural, and linguistic dimensions. This research focuses on emotions, an affective component that has been rarely explored. This paper presents the validation and pilot testing of the “self-report of emotions during the academic writing process” instrument, which was administered to twenty first-year undergraduate students in the Early Childhood Education program at the Pontifical Catholic University of Valparaíso. The main objectives were to compare emotional self-perception during the initial and final stages of the writing process and to relate it to learning outcomes. To this end, a computational linguistics tool based on *Sentiment Analysis* was used, which enabled the detection of lexical indicators of emotions in the texts. The findings revealed significant emotional differences between the two stages, as well as an association between affective states marked by the presence of unpleasant emotions and low academic performance. The main contribution of this study was the development of a method for systematically assessing emotional self-perception, which is expected to serve as a useful tool for future research and educational practice.

Key words: academic writing, emotions, learning outcomes, computational linguistics, didactics.

RÉSUMÉ :

L'écriture académique constitue une activité complexe qui comprend des dimensions cognitives, sociales, affectives, culturelles et linguistiques. Notre recherche vise les émotions, une composante affective encore peu explorée. Cet article présente la validation et le test-pilote de l'instrument « Auto-évaluation des émotions pendant le processus d'écriture académique », administré à vingt étudiants de première année de Licence en Éducation de la petite enfance (educación parvularia) à l'université Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Les principaux objectifs étaient de comparer l'autoperception émotionnelle dans les phases initiale et finale du processus d'écriture, et d'étudier sa relation avec les résultats d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons employé un outil de linguistique computationnelle basée sur Sentiment Analysis, instrument qui nous a permis de repérer les marqueurs lexicaux des émotions au sein des textes. Les résultats révèlent des différences émotionnelles significatives entre les deux phases, ainsi que la corrélation entre les états affectifs marqués par des émotions désagréables et un faible rendement académique. Principale contribution de cette étude, la construction d'une méthode d'évaluation systématique de l'auto-perception émotionnelle, outil que nous pensons pertinent pour de futures recherches et pour les pratiques pédagogiques.

Mots clés : écriture académique, émotions, résultats de l'apprentissage, linguistique computationnelle, didactique.

Recibido: 12/04/2025 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 30/06/2026

1. Introducción

La escritura académica es una actividad social y cognitiva (Castelló *et al.*, 2011) desarrollada en el contexto educativo y constituye una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento. Su multidimensionalidad (Castelló, 2015; Navarro *et al.*, 2020) incluye no solo destrezas cognitivas y lingüísticas, sino también factores sociales, culturales y afectivos. Dentro del complejo entramado de la producción escrita, las emociones forman parte del dominio afectivo, el cual comprende —además— las actitudes, las creencias y la motivación (McLeod, 1997).

En tal sentido, investigaciones precedentes han enfatizado la necesidad de incorporar el manejo de las emociones no solo en la evaluación (Yu Cheng, 2017), sino también en la instrucción de la escritura académica (French, 2018). De hecho, se han identificado la duda, el miedo, la falta de confianza (Cameron *et al.*, 2009) y la ansiedad (Han y Hyland, 2019; Wagener, 2017; Yu *et al.*, 2019) como rasgos recurrentes de los estados emocionales en tareas de escritura.

No obstante, la mayoría de las investigaciones se ha centrado fundamentalmente en la detección y clasificación de emociones, así como en el análisis de sus posibles causas, explorando en menor medida la relación entre las emociones y sus efectos en los resultados del producto escrito. En cuanto a la metodología para la evaluación de los estados emocionales, aunque el autoinforme ha demostrado ser una herramienta valiosa (Geng y Yu, 2022; Han y Hyland, 2019; Karagiannopoulou *et al.*, 2023), su aplicación se ha centrado en contextos muy específicos, en su mayoría con escritores expertos. Tampoco se ha observado una aplicación sistemática, lo que restringe el estudio integral de las emociones en las diversas etapas del proceso de escritura. Tales limitaciones revelan la necesidad de examinar con mayor profundidad cómo las emociones modulan la producción en sus diferentes

etapas y de observar su incidencia en los resultados de aprendizaje. En este contexto, se justifica el desarrollo de un instrumento de autoinforme diseñado específicamente para evaluar la influencia de las emociones en la escritura académica y, por tanto, se han planteado las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la validez del instrumento para medir la autopercepción de emociones en estudiantes universitarios durante una tarea de escritura académica?
- b) ¿Se observan cambios significativos en la autopercepción de emociones en la etapa inicial y la etapa final del proceso de escritura?
- c) ¿Qué relación existe entre la autopercepción de emociones y los resultados de aprendizaje en tareas de escritura académica en estudiantes universitarios?

Los objetivos de la propuesta actual son los siguientes:

- a) Validar el instrumento «autoinforme de emociones durante el proceso de escritura académica» para medir la autopercepción de emociones.
- b) Comparar la autopercepción de emociones en la etapa inicial y la etapa final del proceso de escritura.
- c) Relacionar las emociones y los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios en tareas de escritura.

Con esta investigación se pretende contribuir al campo de estudio de las emociones en la enseñanza de la escritura, proporcionando un instrumento validado que permita evaluar de forma sistemática los estados emocionales durante una tarea de escritura. Se presenta un enfoque integral de los factores emocionales que considera su impacto en las distintas etapas del proceso de producción textual y en la calidad textual.

Al identificar patrones emocionales y su relación con los logros en tareas escritas, se espera aportar en el diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan una gestión emocional más efectiva y mejores resultados de aprendizaje.

2. Emociones en la escritura académica

El estudio de las emociones ha sido un campo de creciente interés en la investigación sobre el dominio afectivo en la escritura académica en educación superior. McLeod (1997) planteó que, así como en el ámbito cognitivo se proporcionan herramientas para que los estudiantes autoevalúen su aprendizaje mediante estrategias metacognitivas, en el ámbito afectivo pueden ser orientados en la autogestión estratégica de sus estados emocionales. En esa línea, la autora analizó el impacto de la percepción y la influencia del profesor en el alumnado. Asimismo, destacó el efecto Pigmalión, según el cual el rendimiento mejora cuando los docentes tienen expectativas positivas sobre las capacidades del estudiante, y el efecto Golem, que produce el resultado opuesto ante expectativas negativas. Estos hallazgos sugieren que la motivación de los estudiantes hacia la escritura aumenta cuando perciben actitudes favorables por parte de los profesores.

A pesar de estos avances, los primeros modelos cognitivos sobre la producción escrita no abordaban en detalle la relación entre los componentes afectivos y cognitivos en el proceso de producción. En tal sentido, Hayes (1996) introdujo un modelo individual-medioambiental que describe con mayor precisión aspectos afectivos como la motivación y el componente individual, en contraste con el modelo previo de Flower y Hayes (1981). En esta nueva propuesta, la calidad de la escritura es el resultado de una interacción compleja entre factores cognitivos, emocionales, sociales y ambientales.

Con posterioridad, Hayes (2012) planteó un modelo sociocognitivo estructurado en tres niveles (proceso, recursos y control) que profundiza en la interacción entre la dimensión afectiva y otros componentes del proceso de escritura. Según este investigador, la motivación desempeña un papel central en la regulación de objetivos y, a su vez, influye en la formulación de esquemas y planes de escritura. Sin embargo, en el mencionado modelo, la motivación es la única variable incluida como representación del componente afectivo. En cambio, el modelo Didactext (Grupo Didactext, 2015) y el enfoque *Writer(s)-within-Community* (Graham, 2018) constituyen dos marcos conceptuales que profundizan con mayor detalle en el papel de las emociones como parte del componente afectivo en la producción escrita.

En el modelo Didactext, el dominio afectivo integra el contexto de producción en el cual se emplaza la actividad de composición. Las emociones, situadas en este dominio, forman parte de las características centrales del individuo que inciden en la escritura; constituyen los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto. Además, tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas. Por su parte, en el enfoque *Writer(s)-within-Community*, las emociones se insertan en la arquitectura cognitiva del escritor y actúan como moduladores junto a los rasgos de personalidad y los estados fisiológicos. De acuerdo con Graham (2018), las emociones pueden impactar tanto o más que la atención, dado que también pueden influir en la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones y los resultados del producto final.

En el estudio de las emociones asociadas a la escritura académica, el modelo psicológico de Plutchik (1980, 2001) es uno de los que se emplea con mayor frecuencia. De acuerdo con este autor, las emociones no son un simple estado de ánimo, sino una compleja cadena de sucesos conectados que comienza con un estímulo e incluye sensaciones, cambios

psicológicos, impulsos de acción y un comportamiento específico dirigido a un objetivo. El modelo plantea la existencia de ocho emociones primarias: disgusto, alegría, sorpresa, confianza, miedo, tristeza, enojo y anticipación. Estas varían en su intensidad y, como resultado de su asociación, dan lugar a un conjunto de emociones secundarias.

Es importante destacar que la teoría de Plutchik (2001) considera el lenguaje como uno de los componentes fundamentales para la exploración en los estados emocionales del individuo. Desde esta perspectiva, el estudio de las emociones trasciende la visión conductista centrada en el comportamiento manifiesto y da lugar al desarrollo de nuevos métodos de investigación. Por ende, el modelo ha sido empleado tanto en la investigación educativa (Castro-Navarro *et al.*, 2020; Rondan-Cataluña *et al.*, 2023) como en la investigación de la producción escrita (French, 2018; Yu *et al.*, 2019). En el ámbito de las ciencias lingüísticas, el modelo ha constituido un marco conceptual para desarrollar herramientas de procesamiento de lenguaje natural que detecten expresiones lingüísticas como una vía para caracterizar el léxico asociado a determinados estados emocionales.

Durante los últimos años, en las teorías psicológicas sobre las emociones se ha problematizado el eje del placer-displacer, dado que ha sido considerado una categoría más neutral y descriptiva que la clasificación emocional en términos de positivo y negativo. El modelo circunflejo de Russell (2003) sitúa las emociones en un continuo de valencia (placentera/displacentera) y activación, lo que reduce las connotaciones peyorativas que implica la dicotomía entre positivo y negativo relacionada con la experiencia afectiva. Algunas investigaciones recientes (Biró *et al.*, 2025; LaRowe *et al.*, 2024; Vaccaro, 2024) han reforzado este enfoque al destacar la necesidad de categorías más flexibles y contextuales que permitan una visión holística de la complejidad del fenómeno emocional, de manera que se eviten juicios de valor que pueden inhibir

a los sujetos en la expresión auténtica de sus emociones. En correspondencia, las ocho emociones básicas propuestas por Plutchik (1980) pueden organizarse en un *continuum* que parte de las más placenteras (alegría, confianza) a las más displacenteras (tristeza, disgusto, enojo e incluso miedo) y en cuya posición intermedia se encuentren la anticipación y la sorpresa, ya que están sujetas a una interpretación más dependiente del contexto (Russell, 2003).

Por otro lado, las investigaciones empíricas del dominio afectivo en la escritura académica han mostrado la naturaleza emocional de las experiencias de producción textual, con énfasis en la necesidad de incorporar las emociones tanto en la instrucción de escritura (French, 2018) como en la evaluación (Yu Cheng, 2017). Entre tales investigaciones, se ha identificado la ansiedad como un estado emocional común en las tareas de escritura (Han y Hyland, 2019; Karagiannopoulou *et al.*, 2023; Wagener, 2017; Yu *et al.*, 2019). Del mismo modo, Cameron *et al.* (2009) han hallado que emociones individuales como la duda, el miedo y la falta de confianza están moldeadas en ocasiones por las prácticas de crítica, juicio y competencia que se encuentran, a veces, en las tareas de evaluación. Debido a ello, estos autores proponen dos estrategias para transformar la situación señalada en la sala de clases: (1) generar espacios de socialización emocional, en los que los escritores puedan expresar cómo se sienten respecto a la tarea de escritura, y (2) promover prácticas que permitan a los escritores enfrentar sus peores temores sobre la escritura.

Las estrategias pedagógicas han estado principalmente enfocadas en el proceso de revisión, incluyendo el desarrollo de retroalimentación positiva por parte de los docentes (Han y Hyland, 2019) y de retroalimentación entre compañeros, que fomenta la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Karagiannopoulou *et al.*, 2023; Yu *et al.*, 2019). Con relación a esto último, varios estudios han respaldado la

influencia de la actitud en el rendimiento y la calidad de la escritura, así como la repercusión de la autopercepción negativa para abordar tareas de escritura académica (Jabali, 2018). Un conjunto de investigaciones ha verificado la conexión entre la autoeficacia (definida como la confianza en la propia capacidad para escribir; Bandura, 1997) y los logros en escritura (Huerta *et al.*, 2016; Pajares, 2003; Prat-Sala y Redford, 2012).

Concerniente a los métodos de estudio de los estados emocionales, se destaca el empleo del autoinforme escrito para monitorear las emociones. Han y Hyland (2019) combinaron la escritura de autoinformes con entrevistas personales y observación directa para obtener datos más confiables. Sus hallazgos permitieron establecer que las emociones de valencia positiva propiciaban un mayor compromiso de los estudiantes con el aprendizaje a largo plazo y una reducción del esfuerzo mental durante la tarea. Por otra parte, Geng y Yu (2022) emplearon el autoinforme para examinar las emociones de estudiantes de doctorado desencadenadas por incidentes críticos que ocurren en las situaciones de retroalimentación y que afectan significativamente su escritura académica. Como resultado, demostraron que existe una correspondencia entre la retroalimentación con comentarios claros y comprensibles por parte del supervisor y los estados emocionales positivos en los estudiantes. Además, reconocieron la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades de regulación de las emociones y el aprendizaje autorregulado para una mejor escritura. En la misma línea, Karagiannopoulou *et al.* (2023) emplearon el autoinforme como mecanismo para explorar estrategias de regulación emocional. Probaron que la reevaluación y la supresión tenían efecto en el abordaje de emociones académicas displacenteras como la frustración, la ira y el aburrimiento. De esta manera, pusieron de manifiesto cómo interactúan las emociones con el logro en el aprendizaje.

Varios estudios han examinado la emocionalidad y la subjetividad en el discurso académico con el empleo de herramientas basadas en el procesamiento del lenguaje natural y, más concretamente, el *Sentiment Analysis* (SA) (Baqach y Battou, 2024; Hu *et al.*, 2022; Long *et al.*, 2022; Lu *et al.*, 2023; Ma *et al.*, 2023). De manera general, estas investigaciones han determinado que, pese a la objetividad que predomina en la escritura académica, existen indicadores léxicos de las emociones y actitudes del escritor, en especial a partir del uso de formas como los adverbios y adjetivos (Wen y Lei, 2022). No obstante, en las prácticas pedagógicas aún se subestima el potencial de esta herramienta: un estudio de revisión centrado en el SA en la investigación educativa dilucidó que solo en el 17 % de las investigaciones se examinó la relación entre emociones, comportamiento, desempeño y rendimiento docente (Zhou y Ye, 2020).

A pesar de los aportes anteriores, persisten algunas limitaciones en cuanto a la metodología para la evaluación de los estados emocionales en la escritura académica. En primer lugar, aunque el autoinforme ha demostrado ser una herramienta valiosa, su aplicación se ha centrado en contextos específicos, como la retroalimentación en niveles avanzados, sin abordar niveles de menor experticia escritural, como la formación inicial universitaria. En segundo lugar, la aplicación del autoinforme de manera no sistemática limita el estudio integral de las diversas etapas del proceso de escritura.

Asimismo, en las investigaciones sobre la dimensión afectiva, han sido poco consideradas las perspectivas que caracterizan las emociones como placenteras o displacenteras en la escritura académica, aun cuando resultan un marco más preciso, ya que reconocen el carácter funcional y contextual de la emoción. Pese a que se ha examinado la relación entre emociones placenteras y la actitud hacia la escritura, se ha profundizado poco en cómo la valencia de las emociones y la presencia de determinados

estados emocionales puede afectar los resultados de aprendizaje en la tarea escrita. Si bien los estudios basados en el SA han permitido identificar indicadores léxicos de la emocionalidad en la escritura académica, han explorado en menor medida la relación entre estas emociones y otros factores clave, como el desempeño en la tarea de escritura durante un proceso formativo. Por ello, es notoria la necesidad de enfoques que articulen las dimensiones del proceso de producción.

3. Metodología

Se diseñó un instrumento de autoinforme (Anexos A y B) con la finalidad de evaluar cómo los estudiantes universitarios perciben sus emociones durante la realización de tareas de escritura académica, basado teóricamente en el modelo evolutivo de las emociones de Plutchik (1980, 2001).

El instrumento incluye preguntas de respuestas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas sirven para recoger información sobre la presencia e intensidad de las emociones, mientras que las abiertas posibilitan una exploración más detallada y la descripción de las experiencias emocionales de los estudiantes. La primera pregunta está orientada a identificar la presencia e intensidad de las ocho emociones básicas según el modelo de Plutchik (1980, 2001); la segunda explora emociones o estados de ánimo adicionales; la tercera invita a los estudiantes a describir cómo han experimentado estas emociones, y la cuarta les permite valorar cómo estas emociones han influido en su proceso de escritura.

En la validación del autoinforme participaron cinco jueces expertos, seleccionados en función de su experiencia investigativa y profesional: dos especialistas del área de las emociones, uno del área de escritura académica y dos de ambas áreas. Todos los jueces cuentan con el grado académico de doctor: dos en la disciplina de psicología, dos en la de lingüística y uno en la de educación. En la validación se les proporcionó

un instrumento detallado que describe el cuestionario y cada indicador a validar, así como los criterios de validación establecidos: pertinencia, claridad y suficiencia de las preguntas. Con el objetivo de comprobar la validez del cuestionario, se llevó a cabo un análisis de concordancia Kappa de Fleis entre las respuestas de los jueces expertos.

Adicionalmente, se realizó un pilotaje en el que participaron veinte estudiantes (con una edad promedio entre dieciocho y veinte años) que cursan el primer año de la carrera de Educación Parvularia en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). No obstante, debido al tamaño reducido de la muestra, que además se circunscribe a una sola especialidad, los resultados deben interpretarse con cautela, pues lo anterior limita su generalización.

La actividad se insertó dentro de la asignatura Introducción a la Educación Parvularia, la cual forma parte del plan de estudios correspondiente al primer semestre de formación inicial. La tarea de escritura académica consistió en un informe de autoevaluación, en el que los estudiantes debían responder a tres preguntas vinculadas al contenido disciplinar de la asignatura. La elaboración del informe se propuso a mediados del semestre, momento a partir del cual los estudiantes contaron con ocho semanas lectivas para completarlo y entregarlo. Se solicitó a todos los participantes que brindaran su consentimiento informado antes de incluirlos en el estudio.

Para la investigación se adoptó la clasificación «placentera/displacentera» como referente conceptual, tanto para la operacionalización del instrumento como para la interpretación de resultados. Esto responde a un interés por explorar la cualidad experiencial que involucra la emoción más que formular juicios de valor en torno a esta. En ese sentido, para examinar tanto la valencia como la intensidad de las experiencias emocionales descritas en el autoinforme, se evaluó la variable

«autopercepción de emociones» mediante los siguientes indicadores: las expresiones lingüísticas asociadas a la polaridad emocional del texto (positiva o negativa) y los ítems léxicos asociados a emociones específicas (alegría, enojo, anticipación, disgusto, confianza, miedo, sorpresa y tristeza) (Plutchik, 2001).

Por otra parte, la variable «resultados de aprendizaje» se operacionalizó a partir del desempeño de los estudiantes en la tarea de escritura académica. Dicho desempeño se midió a través de la rúbrica de evaluación que forma parte de los documentos curriculares de la asignatura, la cual permite evaluar en la tarea de escritura tanto objetivos formativos de la disciplina como aspectos formales. Estos últimos reflejan el nivel de logro de los estudiantes en distintos criterios asociados a la calidad del texto producido, tales como coherencia, cohesión, estructura y lenguaje disciplinar. Para este estudio, entre los aspectos formales, se evaluaron el uso del vocabulario y convenciones ortográficas de tipo literal, acentual y puntual, así como la organización y el desarrollo de las ideas. La rúbrica tiene un total de 96 puntos, los cuales se llevan a una escala de notas de 1 a 7, según lo dispuesto por el Ministerio de Educación de Chile.

La aplicación del instrumento se realizó en dos momentos clave del proceso de escritura. El primero tuvo lugar durante la etapa inicial, correspondiente a la elección del tema, la selección de fuentes bibliográficas, el establecimiento de objetivos y la elaboración de un esquema de planificación preliminar. El segundo momento se produjo durante la etapa final, en la cual los estudiantes realizaron correcciones basadas en la retroalimentación recibida, revisaron el texto en su totalidad y entregaron la versión final. El instrumento incluyó una descripción de las tareas correspondientes a cada una de estas etapas, a fin de que los estudiantes contextualizaran sus respuestas según el momento específico del proceso de escritura evaluado.

Los datos recopilados a través del autoinforme de emociones correspondientes a las preguntas abiertas fueron analizados mediante la plataforma de análisis computacional de textos en español PACTE, desarrollada por el grupo de investigación Redilegra (s. f.). Se eligió esta herramienta debido a que está orientada al procesamiento de textos en lengua hispana, lo que aseguraba una mayor pertinencia frente a otras plataformas de uso general, que privilegian el inglés. Además, PACTE integra una funcionalidad para *Sentiment Analysis* basada en el diccionario NRC (Mohammad, 2021), uno de los principales recursos léxicos con traducción validada al español (Landaberry, 2020). La amplia difusión del NRC se debe a su disponibilidad pública; su cobertura relativamente alta, con un vocabulario de más de catorce mil palabras, y la posibilidad de adaptación a distintas lenguas y dominios. Se alinea, además, con el modelo de ocho emociones básicas de Plutchik (2001), complementado con valores de polaridad positiva y negativa.

Para observar cambios en la autopercepción de emociones en las etapas inicial y final del proceso de escritura, se realizaron análisis estadísticos como la prueba t. De igual modo, se planteó un análisis correlacional entre las variables del estudio, a fin de determinar la relación entre la autopercepción de emociones y los resultados de aprendizaje. Los datos estadísticos se procesaron con el *software* Jamovi, basado en el lenguaje R.

4. Resultados

4.1. Validez del instrumento para medir la autopercepción de emociones

La primera pregunta de investigación exploraba si el instrumento diseñado era viable para medir la autopercepción de emociones en estudiantes universitarios durante la realización de tareas de escritura académica. Se consultó a cinco jueces expertos para comprobar si existía un

acuerdo entre los evaluadores, identificar posibles áreas de mejora y, por consiguiente, validar el instrumento. En la Tabla 1 pueden observarse los resultados del análisis de concordancia Kappa de Fleiss:

Tabla 1
Análisis de concordancia entre jueces expertos

Método	Kappa de Fleiss
Criterios	14
Evaluadores	5
Acuerdo (%)	57
Kappa	0.719
z	17.4
p-valor	<.001

Los resultados indican un porcentaje de acuerdo del 57 % para un nivel de concordancia moderado. No obstante, el valor de Kappa obtenido ($\kappa=0.719$) refleja un acuerdo sustancial entre los evaluadores en correspondencia con los criterios establecidos para esta prueba estadística. El coeficiente superior a 0.7 señala que el instrumento de autoinforme presenta un nivel aceptable de consistencia en los criterios analizados. El valor $z=17.4$ con $p<.001$ indica que hay una escasa probabilidad de que el acuerdo sea aleatorio y que la influencia de sesgos individuales es reducida. Por consiguiente, se confirma la validez del autoinforme como un instrumento confiable para evaluar la autopercepción de emociones.

Además, el análisis de las respuestas de los evaluadores permitió identificar dos aspectos clave susceptibles a modificaciones en el instrumento: las instrucciones generales del cuestionario y la formulación de la primera pregunta. En relación con las instrucciones, el 80 % de los evaluadores señaló que debían realizarse mejoras en

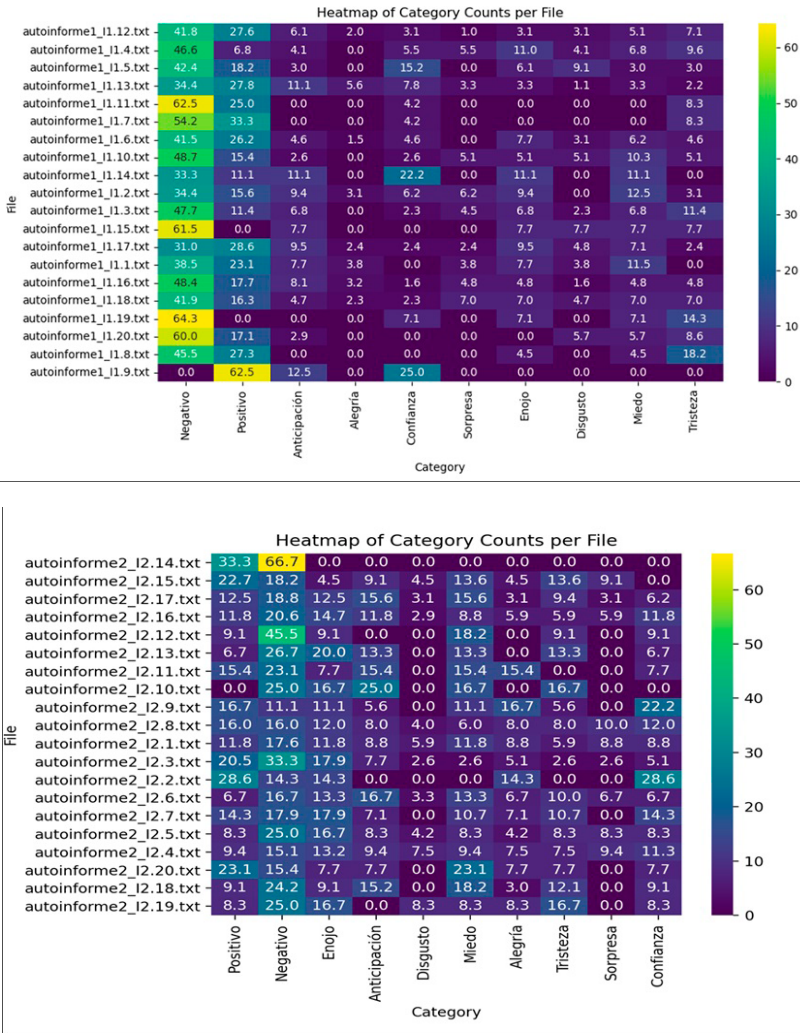
función de la claridad de las instrucciones y proporcionar información más detallada respecto a los propósitos del cuestionario. En torno a la primera pregunta, el 80 % de los jueces argumentó que esta no medía adecuadamente el indicador debido a la falta de especificidad en su formulación.

En correspondencia con estas observaciones, se realizaron ajustes en ambos aspectos antes de proceder con la ejecución del pilotaje. Las instrucciones fueron reformuladas para lograr una mayor claridad; además, se incorporó una breve descripción de las actividades realizadas por el estudiante durante la etapa del proceso de escritura correspondiente. Por otro lado, se contextualizó la formulación de la primera pregunta con mayor detalle al nombrar las emociones básicas del modelo de Plutchik (2001) en el enunciado. Estas mejoras favorecen que el estudiante cuente con un marco más preciso para la interpretación y respuesta al cuestionario.

4.2. Cambios en la autopercepción de emociones

En relación con la segunda pregunta de investigación, se observaron los cambios en la autopercepción de las emociones en la etapa inicial y final del proceso de escritura. Antes de analizar los resultados estadísticos, se presentan los gráficos de calor a partir de los valores obtenidos mediante PACTE. En ellos se considera el porcentaje de presencia de ítems léxicos de polaridad positiva y negativa en cada autoinforme, asociados a las ocho emociones de Plutchik (2001).

Figura 1
Recuento de categorías afectivas en los autoinformes de emociones



Nota. Panel superior: Mapa de calor de las categorías afectivas en los autoinformes durante la etapa inicial. Panel inferior: Mapa de calor de las categorías afectivas en los autoinformes durante la etapa final.

En la Figura 1 se observa una representación detallada de la distribución y frecuencia de las categorías de léxico afectivo en los autoinformes durante la etapa inicial y final del proceso de escritura. En cada fila se muestra un autoinforme, mientras que en las columnas se organizan las diferentes categorías. La escala cromática, que parte de tonos amarillos a tonos morados, indica la presencia —de mayor a menor, respectivamente— de las categorías en el texto. Se observa que, en la etapa inicial, la categoría «negativo» (polaridad negativa) alcanza su máxima intensidad en varios autoinformes y mantiene niveles elevados en los restantes. No obstante, en la etapa final, un único autoinforme presenta la máxima intensidad de esta categoría, lo cual revela un descenso significativo en su frecuencia. En general, es notoria una distribución más equilibrada de las categorías de léxico afectivo durante la segunda etapa, con una menor presencia de valores altamente intensos en comparación con la etapa inicial.

Igualmente, se realizó una prueba t, cuyos valores se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Prueba t de autopercepción de emociones en etapa inicial y etapa final

Categoría	Estadístico (t de Student)	gl	p	Tamaño del Efecto (d de Cohen)
Positivo	0.825	38.0	0.414	0.261
Negativo	1.580	38.0	0.122	0.500
Enojo	0.631	38.0	0.532	0.199
Anticipación	1.334	38.0	0.190	0.422
Disgusto	2.429	38.0	0.020	0.768
Miedo	1.058	38.0	0.297	0.334
Alegría	-0.763	38.0	0.450	-0.241
Tristeza	2.113	38.0	0.041	0.668
Sorpresas	0.418	38.0	0.678	0.132
Confianza	0.464	38.0	0.645	0.147

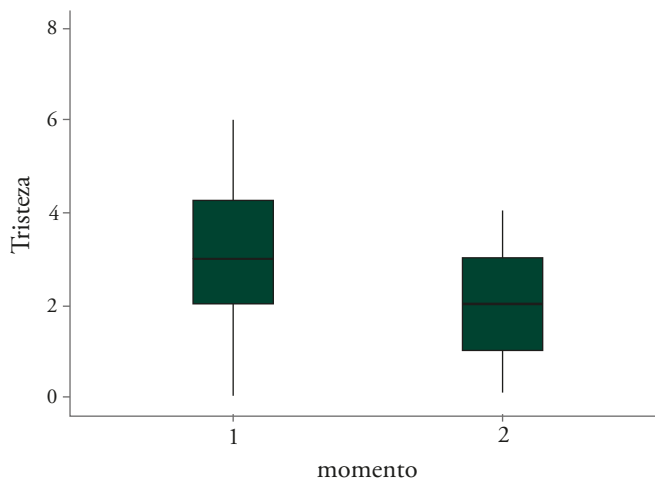
$H_a \mu 1 \neq \mu 2$.

Como se aprecia en la Tabla 2, existen diferencias significativas en las expresiones lingüísticas asociadas a las emociones de disgusto ($p=0.020$) y tristeza ($p=0.041$), con un cambio notable en su intensidad en las etapas inicial y final (ver Figura 1). En particular, el disgusto presentó la diferencia más marcada, con un tamaño del efecto de 0.768, lo que representa una magnitud de moderada a alta. En el caso de la tristeza, aunque la diferencia fue significativa, tuvo un tamaño del efecto ligeramente menor ($d=0.668$), pero aún dentro de un rango moderado.

La interpretación de los resultados obtenidos a través de la prueba t se complementó con el análisis de los gráficos descriptivos, para una visualización más clara de las diferencias. En la Figura 2 se observa el diagrama de caja de tristeza antes y después de la tarea.

Figura 2

Emoción de tristeza durante las etapas inicial y final



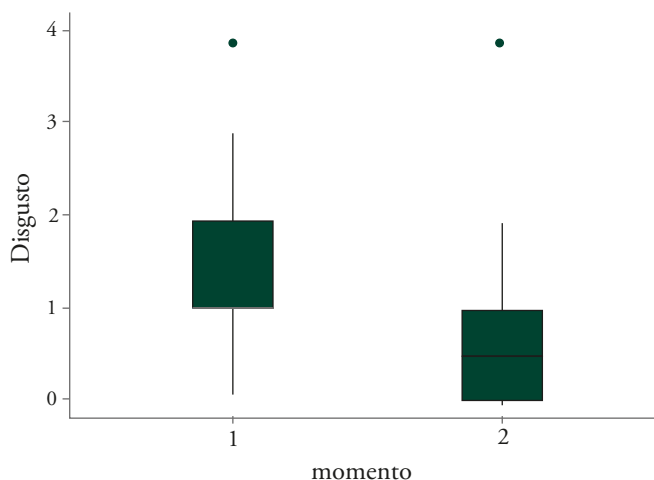
El eje vertical representa la intensidad de la emoción, y el eje horizontal, los momentos en los que se aplicó el autoinforme. En el primer

momento (etapa inicial), el rango intercuartílico es más amplio y la mediana está aproximadamente en el valor 3, lo cual indica que hubo una gran intensidad de la emoción. En el segundo momento (etapa final), se observa una ligera variación en los valores y una disminución de la mediana, que ahora se sitúa en 2. Los valores extremos (bigotes), que en el primer momento alcanzaron un máximo de 6 —con un caso aislado en el valor 8—, sugieren que algunos participantes experimentaron tristeza con gran intensidad al comenzar la tarea. Por el contrario, la caja más compacta y con valores por debajo de 4 indica que experimentaron menos intensidad de la emoción en el segundo momento.

Por su parte, la Figura 3 permite apreciar los cambios en la emoción de disgusto en la etapa inicial y en la etapa final.

Figura 3

Emoción de disgusto durante las etapas inicial y final



En el primer momento, se observa un valor de la mediana mayor que en el segundo momento. Por otra parte, la concentración de los valores de la caja por encima del valor de la mediana, así como el rango

más amplio (valor de 0 a 3), indican una variabilidad significativa en los niveles de esta emoción. En el segundo momento, los valores extremos llegan hasta 2, pero en general los valores de la emoción descienden significativamente en comparación con el anterior momento, con un rango de oscilación entre 0 y 1. En ambos momentos, la presencia de un valor atípico cercano a 4 sugiere que algunos participantes experimentaron niveles de disgusto más altos de lo esperado, en comparación con el resto de la muestra.

Las categorías de emociones restantes (positivo, negativo, enojo, anticipación, miedo, alegría, sorpresa y confianza) no presentaron diferencias estadísticamente significativas, ya que los valores de p fueron superiores a 0.05. En ese sentido, no hay evidencia suficiente para afirmar que hubo diferencias en la intensidad de estas emociones en ambos momentos.

4.3. Relación entre la autopercepción de emociones y los resultados de aprendizaje

En la tercera pregunta se exploró la relación entre la autopercepción de emociones y los resultados de aprendizaje. Para ello, se planteó un análisis correlacional entre las dimensiones de la variable afectiva y la nota, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3
Matriz de correlaciones: dimensiones de la autopercepción de emociones y nota

Categoría	Estadístico	Nota	Dimensiones de la autopercepción de emociones									
			Positi-vo	Nega-tivo	Enojo	Antici-pación	Dis-gusto	Miedo	Alegría	Tris-teza	Sor-presa	Confianza
Nota	r de Pearson	-										
	valor p	-										
Positivo	r de Pearson	-0.206	-									
	valor p	0.202	-									
Negativo	r de Pearson	-0.366	0.379	-								
	valor p	0.020	0.016	-								
Enojo	r de Pearson	-0.286	0.480	0.769	-							
	valor p	0.073	0.002	<.001	-							
Anticipación	r de Pearson	-0.144	0.631	0.469	0.522	-						
	valor p	0.377	<.001	0.002	<.001	-						
Disgusto	r de Pearson	-0.132	0.217	0.433	0.540	0.240	-					
	valor p	0.416	0.178	0.005	<.001	0.136	-					
Miedo	r de Pearson	-0.156	0.126	0.509	0.585	0.549	0.345	-				
	valor p	0.337	0.437	<.001	<.001	<.001	0.029	-				
Alegría	r de Pearson	0.023	0.639	0.152	0.398*	0.632	0.215	0.263	-			
	valor p	0.888	<.001	0.351	0.011	<.001	0.182	0.101	-			
Tristeza	r de Pearson	-0.335	-0.051	0.638	0.506	0.234	0.340	0.693	-0.049	-		
	valor p	0.034	0.753	<.001	<.001	0.145	0.032	<.001	0.766	-		
Sorpresa	r de Pearson	-0.167	0.526	0.320	0.598	0.514	0.558	0.472	0.651	0.298	-	
	valor p	0.304	<.001	0.044	<.001	<.001	<.001	0.002	<.001	0.062	-	
Con-fianza	r de Pearson	-0.061	0.631	0.350	0.521	0.578	0.348	0.154	0.662	0.027	0.432	-
	valor p	0.709	<.001	0.027	<.001	<.001	0.028	0.343	<.001	0.870	0.005	-

El análisis de la matriz de correlaciones permite apreciar las relaciones entre las distintas dimensiones emocionales y su asociación con los resultados de aprendizaje, medidos a través de la calificación obtenida en la tarea de escritura. Se identificaron correlaciones negativas significativas

entre la nota y las dimensiones de polaridad negativa ($r = -0.366$, $p = 0.020$) y tristeza ($r = -0.335$, $p = 0.034$), lo cual sugiere que una gran presencia de emociones displacenteras en general y niveles elevados de tristeza en particular se asocian con un desempeño académico inferior. No se encontraron correlaciones significativas entre la nota y las demás dimensiones de la autopercepción emocional.

Ahora bien, las emociones displacenteras mostraron asociaciones significativas entre sí más allá de su relación con la calificación. Se encontró una fuerte correlación entre la polaridad negativa y las emociones de enojo ($r = 0.769$, $p < 0.001$) y miedo ($r = 0.509$, $p < 0.001$). Los resultados indican que un incremento en la polaridad negativa de los textos de autoinforme está estrechamente vinculado con la presencia de dichas emociones. Asimismo, las asociaciones significativas del enojo con la anticipación ($r = 0.522$, $p < 0.001$) y el disgusto ($r = 0.540$, $p < 0.001$) confirman la interconexión entre las emociones displacenteras.

Por otro lado, también se evidenciaron asociaciones relevantes entre las emociones placenteras. La alegría presentó correlaciones significativas con la polaridad positiva ($r = 0.639$, $p < 0.001$) y la anticipación ($r = 0.632$, $p < 0.001$). La confianza, de igual manera, mostró una correlación significativa con la polaridad positiva ($r = 0.631$, $p < 0.001$).

Resultaron particularmente interesantes las asociaciones de la emoción de sorpresa. Esta mostró correlaciones significativas con emociones placenteras, como la polaridad positiva ($r = 0.526$, $p < 0.001$) y la confianza ($r = 0.432$, $p = 0.005$), pero también con emociones displacenteras, como el enojo ($r = 0.598$, $p < 0.001$) y el miedo ($r = 0.472$, $p = 0.002$). Esto resalta su ambivalencia y cómo su interpretación depende altamente de la situación específica que el sujeto experimente.

5. Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman la influencia de las emociones en el proceso de escritura académica y su relación con los resultados de aprendizaje. En primer lugar, con relación a la validación del autoinforme de emociones, se demostró la viabilidad del instrumento para evaluar la autopercepción emocional de los sujetos en tareas de escritura. El análisis de concordancia entre jueces expertos ($Kappa$ de Fleiss = 0.719) permitió mejorar la claridad de las instrucciones y la formulación de la primera pregunta, con lo cual se perfeccionó el instrumento para obtener datos más precisos y confiables.

Se considera pertinente destacar la sistematicidad del instrumento, pues, al contextualizarse su aplicación en una etapa concreta del proceso de escritura, se pudo observar cambios a lo largo del proceso. Esto representa una mejora respecto a estudios previos que empleaban el autoinforme de manera aislada, sin una referencia clara al proceso escritural en su conjunto (Han y Hyland, 2019; Geng y Yu, 2022). A diferencia de estos estudios, la investigación presentada se propuso evaluar con mayor precisión la evolución en los estados emocionales de los estudiantes y su impacto en el desempeño.

En cuanto a los cambios en la autopercepción de emociones entre la etapa inicial y la etapa final del proceso de escritura, los hallazgos muestran que hubo una disminución significativa en la intensidad de tristeza ($p = 0.041$, $d = 0.668$) y disgusto ($p = 0.020$, $d = 0.768$), lo cual coincide con estudios que sugieren que la escritura en sí puede actuar como una estrategia reguladora de emociones displacenteras (Cameron *et al.*, 2009; Karagiannopoulou *et al.*, 2023; McLeod, 1997; Yu *et al.*, 2019). El hecho de que otras emociones no mostraran una variación significativa lleva a interpretar que existen otros factores asociados a la dimensión afectiva (por ejemplo, los mecanismos cognitivos) que interactúan con los estados emocionales, por lo cual se recomienda

profundizar al respecto en futuras investigaciones. Por otra parte, de acuerdo con los resultados obtenidos, conviene precisar que la reducción de algunas emociones displacenteras en las etapas finales del proceso de escritura no implica necesariamente un aumento de emociones placenteras, a diferencia de lo que sostienen Han y Hyland (2019), quienes encontraron una correlación positiva entre la regulación emocional y el compromiso con la escritura.

Desde una perspectiva teórica, el enfoque *Writer(s)-within-Community* de Graham (2018) señala que las emociones influyen en la memoria, la atención y la toma de decisiones durante la escritura, las cuales modulan el proceso mismo e inciden en los resultados del producto final. Las evidencias halladas respaldan este planteamiento al demostrar que una mayor presencia de emociones displacenteras, especialmente de tristeza, se vincula a un menor desempeño académico ($r = -0.335$, $p = 0.034$). Por otra parte, el modelo Didactext (Grupo Didactext, 2015) plantea que las emociones forman parte del contexto de producción y afectan la formulación de metas en la escritura. Esta noción también se puso de manifiesto, ya que los estudiantes que experimentaron mayores niveles de disgusto y tristeza antes de la tarea no alcanzaron calificaciones elevadas.

En cuanto al vínculo entre las emociones y los resultados de aprendizaje, se observó una correlación negativa significativa entre la polaridad negativa de los textos ($r = -0.366$, $p = 0.020$) y la nota obtenida en la tarea de escritura, así como entre la tristeza y el desempeño ($r = -0.335$, $p = 0.034$). Por tanto, se ratifican las conclusiones de estudios previos en torno al impacto desfavorable de las emociones displacenteras en la calidad del texto producido (Han y Hyland, 2019; Jabali, 2018), y se corrobora que la capacidad del escritor para estructurar ideas y redactar con claridad disminuye cuando tiene una autopercepción desfavorable

de sus emociones (Huerta *et al.*, 2016; Pajares, 2003; Prat-Sala y Redford, 2012).

A pesar de la relevancia de estas aportaciones, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra es reducida e incluye estudiantes de una sola carrera, lo que restringe la generalización de los resultados. Algunas investigaciones posteriores podrían ampliarla a otras disciplinas y niveles en la formación universitaria, con el fin de obtener un panorama más representativo. En segundo lugar, aunque el uso de herramientas computacionales ha permitido identificar indicadores léxicos de las emociones, el análisis textual no sustituye la interpretación contextualizada de las experiencias emocionales. Complementar estos datos con entrevistas u observaciones directas proporcionaría una comprensión más profunda del fenómeno.

A su vez, los hallazgos del presente estudio ponen de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas que integren la dimensión afectiva en la enseñanza de la escritura. De acuerdo con Cameron *et al.* (2009) y Yu *et al.* (2019), la implementación de espacios de socialización emocional y la retroalimentación positiva pueden mitigar el impacto de las emociones displacenteras y generar un ambiente de aprendizaje más propicio para el desarrollo de habilidades escriturales. De igual manera, fortalecer la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional (Karagiannopoulou *et al.*, 2023) fomenta una mejor actitud en los estudiantes hacia la escritura; en consecuencia, se obtienen mejores resultados académicos.

6. Conclusiones

Se destaca el rol de las emociones en la escritura académica a partir de evidencia empírica sobre cómo ciertos estados afectivos pueden influir en la calidad de las producciones textuales. Con el proceso de validación y pilotaje del autoinforme, se pudo construir un método para evaluar de

forma sistemática la autopercepción emocional en el transcurso del proceso de escritura. De esta manera, ha sido posible proporcionar una herramienta útil para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

Asimismo, los cambios observados en la autopercepción de emociones evidencian cómo las variables afectivas modulan el proceso de producción escrita en sus diferentes etapas. Sin embargo, en este estudio, la reducción de emociones displacenteras no se tradujo en un aumento significativo de emociones placenteras. En ese sentido, se subraya la necesidad de estrategias específicas para fomentar una experiencia escritural más grata. Por otra parte, la existencia de una relación entre cómo los estudiantes perciben sus emociones y el desempeño académico resalta la importancia de considerar el componente afectivo en la enseñanza de la escritura.

En cuanto a la metodología empleada, el estudio computacional de los textos de autoinforme a través del SA permitió clasificar información léxica en distintas categorías emocionales y, con ello, determinar la actitud de los estudiantes hacia la escritura académica. No solo cabe destacar la viabilidad de esta metodología, ya que no requiere el traslado de los estudiantes a un laboratorio, sino también que los resultados obtenidos evidencian una relación entre las emociones y el lenguaje en uso.

Finalmente, se considera oportuno abrir nuevas líneas de investigación en torno a la interacción entre la dimensión afectiva, los mecanismos cognitivos y el desempeño escritural. Desde esta perspectiva, el diseño de intervenciones que promuevan la autogestión y regulación emocional favorecería no solo la calidad de los textos producidos, sino también la motivación y actitud de los estudiantes hacia la escritura académica. Explorar estas alternativas en distintos contextos contribuye a enriquecer la enseñanza lingüística y la didáctica de la escritura en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control* [Autoeficacia. El ejercicio del control]. Cambridge University Press.
- Baqach, A., y Battou, A. (2024). A new sentiment analysis model to classify students' reviews on MOOCs [Un nuevo modelo de análisis de sentimientos para clasificar las opiniones de los estudiantes sobre los MOOC]. *Education and Information Technologies*, 29, 16813-16840. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12526-0>
- Biró, B., Cserjési, R., Kocsel, N., Galambos, A., Gecse, K., Kovács, L. N., Baksa, D., Dobos, D., Juhász, G., y Kökönyei, G. (2025). Unveiling the role of theory of mind: neural response to emotional stimuli in context [Descubriendo el rol de la teoría de la mente: respuestas neuronales a estímulos emocionales según el contexto]. *Affective Science*, 6, 340-355. <https://doi.org/10.1007/s42761-025-00293-1>
- Cameron, J., Nairn, K., y Higgins, J. (2009). Demystifying academic writing: reflections on emotions, know-how and academic identity [Desmitificando la redacción académica: reflexiones sobre las emociones, el saber hacer y la identidad académica]. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03098260902734943>
- Castelló, M. (2015). Research on academic writing in the teaching-learning processes in the Spanish university context [La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española]. *Cultura y Educación*, 27(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>

- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342011000200001>
- Castro-Navarro, E., Beltrán Mejía, J., y Miranda Viramontes, I. (2020). Emociones de estudiantes en clases *online* sincrónicas que tratan espacios vectoriales. *Paradigma*, 41(n.º extra 2), 227-251. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.0.p227-251.id890>
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.50871
- Mohammad, S. (2021). *NRC Word-Emotion Association Lexicon (aka EmoLex)* [Léxico de asociación de palabras-emociones de la NRC (también llamado EmoLex)]. Saif Mohammad. <https://saifmohammad.com/WebPages/NRC-Emotion-Lexicon.htm>
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing [Teoría cognitiva del proceso de escritura]. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>
- French, A. (2018). Academic writing: Anxiety, confusion and the affective domain: why should subject lecturers acknowledge the social and emotional aspects of writing development processes? [Redacción académica: ansiedad, confusión y ámbito académico, ¿por qué deberían los profesores de cada disciplina considerar los aspectos sociales y emocionales de los procesos

- de redacción?]. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 202-211. <https://doi.org/10.18552/joaw.v8i2.487>
- Geng, F., y Yu, S. (2022). Exploring doctoral students' emotions in feedback on academic writing: a critical incident perspective [Análisis de las emociones de los estudiantes de doctorado cuando reciben retroalimentación de sus trabajos académicos: un enfoque basado en incidentes críticos]. *Studies in Continuing Education*, 46(1), <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2109616>
- Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing [Una revisión del modelo de escritura de los escritores dentro de la comunidad]. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Han, Y., y Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations [Emociones de universitarios cuando reciben correcciones escritas]. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.12.003>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing [Un nuevo paradigma para comprender las facultades cognitivas y los sentimientos en la escritura]. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing [Modelado y remodelación de la escritura]. *Written communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

- Hu, G., Lin, T.-E., Zhao, Y., Lu, G., Wu, Y., y Li, Y. (2022). UniMSE: towards unified multimodal sentiment analysis and emotion recognition [UniMSE: hacia un análisis de sentimientos multimodal y unificado y el reconocimiento de emociones]. En Y. Goldberg, Z. Kozareva y Y. Z. (Eds.), *Proceedings of the 2022 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 7837-7851). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2022.emnlp-main.534>
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., y Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence [Estudiantes de posgrado como escritores académicos: ansiedad al escribir, autoeficacia e inteligencia emocional]. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Jabali, O. (2018). Students' attitudes towards EFL university writing: a case study at An-Najah National University, Palestine [Las actitudes de los estudiantes respecto de la redacción académica en inglés como lengua extranjera: estudio de caso en la Universidad Nacional An-Najah, Palestina]. *Heliyon*, 4(11), Artículo e00896. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00896>
- Karagiannopoulou, E., Desatnik, A., Rentzios, C., y Ntritsos, G. (2023). The exploration of a “model” for understanding the contribution of emotion regulation to students learning. The role of academic emotions and sense of coherence [La búsqueda de un «modelo» para comprender cómo contribuye la gestión de las emociones en el aprendizaje estudiantil. El rol de las emociones de los universitarios y el sentido de

- coherencia]. *Current Psychology*, 42, 26491-26503. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03722-7>
- Landaberry, V. (2020, 20 de julio). *analisisdesentimientos*. GitHub. <https://github.com/vlandaberry/analisisdesentimientos>
- LaRowe, L. R., Connell Bohlen, L., y Williams, D. M. (2024). There is no happiness in positive affect: The pervasive misunderstanding of the rotated circumplex model [La felicidad no reside en sentimientos positivos: el error extendido sobre el modelo circumplejo rotado]. *Frontiers in Psychology*, 15, Artículo 1301428. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1301428>
- Long, G., Lin, D., Lei, J., Guo, Z., Hu, Y., y Xia, L. (2022). A method of machine learning for social bot detection combined with sentiment analysis [Un método de aprendizaje automático para detectar bots en redes sociales en combinación con el análisis de sentimientos]. En *MLNLP '22: Proceedings of the 2022 5th International Conference on Machine Learning and Natural Language Processing* (pp. 239-244). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3578741.3578790>
- Lu, Q., Sun, X., Long, Y., Gao, Z., Feng, J., y Sun, T. (2023). Sentiment analysis: Comprehensive reviews, recent advances, and open challenges [Análisis de sentimientos: revisión integral, avances recientes y retos por resolver]. *IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems*, 35(11), 15092-15112. <https://doi.org/10.1109/tnnls.2023.3294810>
- Ma, Y., Teng, Y., Deng, Z., Liu, L., y Zhang, Y. (2023). Does writing style affect gender differences in the research performance of articles?: an empirical study of BERT-based textual sentiment analysis [¿El estilo de redacción explica las diferencias

de género en el impacto de los artículos académicos?: estudio empírico sobre el análisis de sentimientos basado en BERT]. *Scientometrics*, 128, 2105-2143. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04666-w>

McLeod, S. H. (1997). *Notes on the heart: affective issues in the writing classroom* [Apuntes del corazón: cuestiones afectivas en el contexto escolar de la escritura]. SIU Press.

Navarro, F., Ávila Reyes, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, Artículo e15. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature [Creencias de autoeficacia, motivación y logro en la escritura: revisión de literatura]. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>

Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis* [La emoción: una síntesis psicoevolutiva]. Harper & Row.

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions [La naturaleza de las emociones]. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <https://doi.org/10.1511/2001.28.344>

Prat-Sala, M., y Redford, P. (2012). Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing [Redacción de ensayos: ¿la autoeficacia importa? La relación entre la autoeficacia en la lectoescritura y el desempeño de los universitarios en la redacción de

- ensayos]. *Educational Psychology*, 32(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.621411>
- Redilegra. (s.f.). *PACTE: Plataforma de análisis cuantitativo de textos en español*. <http://www.redilegra.com/pacte>
- Rondan-Cataluña, F. J., Peral-Peral, B., y Ramírez-Correa, P. E. (2023). Measuring public opinion of education apps [Evaluación de la opinión pública sobre las aplicaciones educativas]. *Technological forecasting and social change*, 188, Artículo 122277. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122277>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion [El afecto nuclear y la construcción psicológica de las emociones]. *Psychological Review*, 110(1), 145-172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Vaccaro, A. G. (2024). Feelings are messy: the feelings we study in affective science should be too [Los sentimientos son complejos: los sentimientos que estudios en la ciencia afectiva también deberían serlo]. *Affective Science*, 5, 190-195. <https://doi.org/10.1007/s42761-024-00263-z>
- Wagener, B. (2017). The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis [La importancia de las emociones, el autocontrol y las relaciones en la redacción de una tesis de maestría]. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379480>
- Wen, J., y Lei, L. (2022). Adjectives and adverbs in life sciences across 50 years: implications for emotions and readability in academic texts [Adjetivos y adverbios en las ciencias de la vida a lo largo de cincuenta años: implicaciones emocionales y de

legibilidad en textos académicos]. *Scientometrics*, 127, 4731-4749. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04453-z>

Yu Cheng, S. (2017). A survey of emotional response for affective writing measurement [Estudio sobre la respuesta emocional para la medición de la escritura afectiva]. En N. Xin, K. El-Hami y Z. Kin (Eds.), *Proceedings of the 2017 7th International Conference on Social Network, Communication and Education (SNCE 2017)* (pp. 121-125). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/snec-17.2017.25>

Yu, S., Zhang, Y., Zheng, Y., Yuan, K., y Zhang, L. (2019). Understanding student engagement with peer feedback on master's theses: a Macau study [Cómo se involucran los estudiantes con la retroalimentación entre compañeros al redactar tesis de maestría: un estudio realizado en Macao]. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467879>

Zhou, J., y Ye, J. (2020). Sentiment analysis in education research: a review of journal publications [Análisis de sentimientos en la investigación educativa: una revisión de artículos en revistas especializadas], *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1252-1264. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826985>

Anexos

Anexo A. Autoinforme de emociones durante el proceso de escritura: etapa inicial

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como objetivo identificar las emociones que experimentas durante la etapa inicial del proceso de escritura, en la cual has realizado tareas como: elección del tema, búsqueda y consulta de fuentes bibliográficas, establecimiento de objetivos y esquema de planificación inicial. A través del autoinforme, se busca comprender la intensidad y el impacto de tus emociones en el desarrollo actual de tu proceso de producción escrita.

Te invitamos a completar el cuestionario con sinceridad y detalle. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y tratada con estricta confidencialidad. El tiempo estimado para responder el cuestionario es de 20 minutos.

1. En la etapa inicial del proceso de escritura indica la intensidad con la que has sentido las siguientes emociones: alegría, enojo, anticipación, disgusto, sorpresa, miedo, confianza y tristeza. En la tabla, marca el nivel de intensidad del 1 al 5, donde 1 representa la menor intensidad y 5 la mayor intensidad.

Emociones	Nivel de intensidad				
	1 (menor intensidad)	2	3	4	5 (mayor intensidad)
Alegría					
Enojo					
Anticipación					
Disgusto					
Sorpresa					

Emociones	Nivel de intensidad				
	1 (menor intensidad)	2	3	4	5 (mayor intensidad)
Miedo					
Confianza					
Tristeza					

2. Nombra otras emociones que hayas sentido durante el inicio de tu proceso de escritura. Indica el nivel de intensidad con el cual has experimentado cada emoción, siendo 5 la mayor intensidad y 1 la menor intensidad.

Emociones	Nivel de intensidad				
	1 (menor intensidad)	2	3	4	5 (mayor intensidad)

3. ¿Cuáles de las emociones que identificaste en las preguntas 1 y 2 destacarías? Expresa cómo las has sentido. ¿Por qué crees que surgen esas emociones en este contexto? (Extensión: 1 párrafo)

Durante la etapa inicial de mi proceso de escritura, siento fundamentalmente _____,

_____y_____porque_____

4. Describe cómo influyen tus emociones en la etapa inicial de tu proceso de escritura. (Extensión: 1 párrafo)

Sentir _____, _____
_____ y _____ influye en la etapa inicial de mi
proceso de escritura porque _____

Anexo B. Autoinforme de emociones durante el proceso de escritura: etapa final

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como objetivo identificar las emociones que experimentas durante la etapa final del proceso de escritura, en la cual has realizado tareas como: correcciones a partir de la retroalimentación recibida, revisión completa del texto, entrega de la versión final. A través del autoinforme, se busca comprender la intensidad y el impacto de tus emociones en el desarrollo actual de tu proceso de producción escrita.

Te invitamos a completar el cuestionario con sinceridad y detalle. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y tratada con estricta confidencialidad. El tiempo estimado para responder el cuestionario es de 20 minutos.

1. En la etapa final del proceso de escritura indica la intensidad con la que has sentido las siguientes emociones: alegría, enojo, anticipación, disgusto, sorpresa, miedo, confianza y tristeza. En la tabla, marca el nivel de intensidad del 1 al 5, donde 1 representa la menor intensidad y 5 la mayor intensidad.

Emociones	Nivel de intensidad				
	1 (menor intensidad)	2	3	4	5 (mayor intensidad)
Alegría					
Enojo					
Anticipación					
Disgusto					
Sorpresa					
Miedo					
Confianza					
Tristeza					

2. Nombra otras emociones que hayas sentido durante la etapa final de tu proceso de escritura. Indica el nivel de intensidad con el que has experimentado cada emoción, siendo 5 la mayor intensidad y 1 la menor intensidad.

Emociones	Nivel de intensidad				
	1 (menor intensidad)	2	3	4	5 (mayor intensidad)

3. ¿Cuáles de las emociones que identificaste en las preguntas 1 y 2 destacarías? Expresa cómo las has sentido. ¿Por qué crees que surgen esas emociones en este contexto? (Extensión: 1 párrafo)

Durante la etapa final de mi proceso de escritura, siento fundamentalmente _____,

_____ y _____ porque _____

4. Describe cómo influyen tus emociones en la etapa final de tu proceso de escritura. (Extensión: 1 párrafo. No menos de 3 oraciones)

Sentir_____, _____
_____y_____ influye en la etapa
inicial de mi proceso de escritura porque _____
