



**TESIS DOCTORAL**

El componente afectivo-emocional en entornos virtuales  
de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior

Nuria García Perales

**Programa de doctorado en Innovación en Formación del profesorado.  
Asesoramiento Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación.**





## **TESIS DOCTORAL**

El componente afectivo-emocional en entornos virtuales  
de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior

Nuria García Perales

Programa de doctorado en Innovación y formación del Profesorado. Asesoramiento,  
análisis de la práctica educativa y TIC en Educación.

Conformidad del director:

La conformidad del director de la Tesis consta en el original en papel de esta Tesis Doctoral.

Fdo. Dr. D. Jesús Valverde Berrocoso

Universidad de Extremadura

*El componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.*

Doctoranda: Nuria García Perales

Director: Jesús Valverde Berrocoso

Programa de doctorado en Innovación y Formación del Profesorado

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i. Subprograma de Formación del Profesorado Universitario (FPU-13/03341)



A Tirso, mi viento.  
A mi padre, mi timonel



En todas las cosas es doloroso comenzar;  
en muchas obras, el principio no salta a la vista.  
El campesino cubre las semillas con la rastra,  
y el trigo no madura hasta que viene un buen verano.  
El arquitecto que está construyendo un edificio,  
cuanta mayor altura quiere dar a las paredes,  
echa las bases a tanta mayor profundidad.  
Con cuidado el pintor prepara la tela extendida  
antes de esbozar, lleno de pensamientos, su cuadro.  
Y solo lento nace lo que cada uno proyecta.

*(El comienzo, Johann Wolfgang von Goethe)*



# Agradecimientos

Hoy cierro una etapa y me dispongo a leer mi tesis doctoral. En este camino, hay personas que se han mantenido a mi lado apoyándome, por lo que esta tesis es también en parte suya. Tesis que no hubiera sido posible sin el apoyo del Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades a través del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, subprograma de Formación del Profesorado Universitario. Es justo reconocerlo y dar las gracias por ello. Espero que sea mi pequeña contribución al beneficio de la colectividad, mi manera de reembolsar a la sociedad la oportunidad dada.

**«Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción». (Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía)**

A Jesús Valverde nunca podré agradecerle lo suficiente permitirme emprender esta aventura con él. Él ha sido mi maestro en esta tarea investigadora, quien me sitúa en la dirección correcta y me marca el camino desde el respeto y la libertad de tomar mis propias decisiones, quien me apoya y me centra, quien discute conmigo, quien siempre tuvo una palabra de ánimo y se mostró cordial. Solo espero que esta tesis doctoral sea un trabajo del que pueda sentirse orgulloso, creo que es la única manera de poder corresponderle y mostrarle mi más sincero agradecimiento por todo lo que me ha enseñado, por su tiempo y sus desvelos.

**«Me sostengo con el amor de mi familia». (Maya Angelou)**

Para mis padres, Ságares y Jesús, no hay palabras capaces de reconocer y agradecer todo su sacrificio por ofrecernos a mis hermanos y a mí la mejor de las vidas posibles. Si hoy he llegado a ser quien soy, si hoy presento mi tesis doctoral, es gracias a vosotros. Me siento orgullosa de los valores que nos habéis inculcado, vuestro ejemplo es el que cada día he intentado enseñar a Tirso. Javier e Iván, mis muy queridos hermanos, e Inma, gracias por acompañarme siempre. Por vuestra ayuda incondicional en los momentos más difíciles, cuando parecía no haber salida. Y tú, Tirso, mi bien más preciado,

perdóname por cada segundo, minuto, hora y día que no pude dedicarte en cuerpo y alma. Si mi amor por ti tuviera límites, estarían más allá de *Gallifrey*.

Mi recuerdo más especial para aquellos miembros de mi familia que me han dejado mientras estaba inmersa en mis estudios. Papá, te fuiste demasiado pronto, en el tramo final de esta singladura No hay palabras lo suficientemente grandes para expresarte todo mi amor. Ha sido muy duro comenzar de nuevo a caminar sin ti; cada día te echo de menos, pero también, cada día, te siento a mi lado. Hoy puedo decirte que siento tu marcha con profunda paz. Leonor, ¡lo hemos conseguido! Me gustaría tanto que estuvieras aquí... Mónica y Nati, mis abuelas, vuestro recuerdo, como ecos de mi infancia, siempre me acompañará.

**«Puesto que la amistad consiste más en querer y alabamos a los que quieren a sus amigos, el amor parece ser la virtud de los amigos, de suerte que aquellos que experimentan este sentimiento de acuerdo con el mérito, éstos son amigos seguros y lo es su amistad». (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*)**

Gracias al equipo del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura, parte protagonista de esta tesis. Laura, Carlos y Arturo, mi más sincera admiración por vuestro trabajo. Y aunque hoy sus caminos se han bifurcado, Gemma, Tote, Álvaro, Lourdes y Luz. Gracias a todos por socorrerme en mis momentos de «crisis informática», por salvar archivos díscolos, por mantener mi ordenador en forma. Y lo más importante, gracias por vuestra amistad, por tantos momentos compartidos, por vuestro ánimo y aliento cuando las cosas se tornaban difíciles y las situaciones no eran las más favorables para continuar. Allá donde estemos siempre seréis mi familia CVUEx.

Gracias a mi cuadrilla de Hoyos. A Mercedes y Fabián, Luisa y Andrés, que ejercen de «padres temporales» durante mis ausencias o cuando las circunstancias así lo requirieron.

Gracias, Claudia, por todo. Por nuestra amistad, lo primero. Por compartir conmigo tantas horas de trabajo y esfuerzo, de alegrías y sin sabores... y de epistemología ;).

Gracias, Beatriz, por tu apoyo incondicional cuando las cosas empezaron a torcerse. Por tu sinceridad, tu posicionamiento, por confiar en mí y mostrarme otras rutas.

Gracias, Ramón, por dedicar parte de tu tiempo a leer mi tesis en la etapa de mayor abatimiento.

Gracias al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de Badajoz, y, en especial, a mis compañeras y hoy amigas Belén, Yolanda y Lourdes, habéis sido el aliento que tanto me ha faltado.

Un agradecimiento muy especial para Mayte Alvarado por ilustrar con tanto mimo la portada de mi tesis doctoral.

**«La luz es la mano izquierda de la oscuridad, y la oscuridad es la mano derecha de la luz; las dos son una, vida y muerte, juntas como amantes». (Ursula K. Le-  
guin, *La mano izquierda de la oscuridad*)**

Gracias por tu amor, tu comprensión, tu generosidad, por acogerme sosegadamente en tantos momentos de dolor, angustia y frustración. Gracias por abrirme la vida a un multiverso mágico; por enseñarme, con tu actitud, que mantener intacta la curiosidad es el hálito de la vida. Gracias, José Luis, por ser, estar y compartir tu vida conmigo, desde *The Twilight Zone* hasta *Trenzalore*.

**«El valor no consiste en no estar asustado, sino en estarlo y aun así hacer lo que tienes que hacer». (The Doctor)**

He viajado con el Doctor en su TARDIS por otros universos y dimensiones. Desde el cobijo de la ficción, he meditado sobre las decisiones que tomamos o hemos de tomar; sobre el respeto, la guerra y la paz; sobre la esencia misma de la humanidad, la ética, el poder y, también, las emociones. Vaya mi gratitud hacia Verity Ann Lambert, Sydney Newman y todo el elenco que da vida a *Doctor Who* por reconfortarme y por llenar mis días de fantasía. Y ante el miedo que durante este reto en demasiadas ocasiones me ha atenazado, al considerar que esta tesis la podría haber realizado cualquiera, acudo al Doctor y me digo:

Nuestra vida es distinta a la de los demás. Eso es lo emocionante, que nadie en el universo puede hacer lo mismo que nosotros. (The Doctor)

**Allons-y!**

*Prefacio*

No puedo hablar de emociones sin hacer referencia a la que considero el arte por excelencia para mover emociones, la música. Música que, en palabras de Leonard Bernstein, «puede dar nombre a lo innombrable y comunicar lo desconocido». Las diferentes obras musicales que acompañan esta tesis son algunas de las que he escuchado en el arduo proceso de poner en pie mis pensamientos y reflexiones, a la hora de volcar y verbalizar los procesos seguidos. Es la música que, compañera de alegrías y tristezas, de ánimos y desánimos, de ilusiones y desesperanza, de esparcimiento y enfados, de jovialidad y culpa, de bienestar y hastío, me ha cobijado durante estos años de trabajo. Compartirla supone un ejercicio de desnudar el alma de, como dice Salvador Pániker, «musicalizar la propia vida, porque todo ser humano tiene que ser fiel a su propia música». Y ser fiel a mí misma es lo que he pretendido en esta tesis.



<https://spoti.fi/2Gen1NB>



# Índice

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>XIX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>XXIII</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. OBERTURA: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>13</b>
1.1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	15
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	21
1.4. OBJETIVOS	23
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: VARIACIONES SOBRE UN TEMA</b>	<b>25</b>
2.1. EMOCIONES EN <i>E-LEARNING</i> : DISTINTAS MIRADAS Y ENFOQUES	28
2.1.1. Principales modelos teóricos implementados en el estudio de emociones en e-learning	32
2.1.2. Instrumentos para la medición y reconocimiento de emociones	35
2.1.3. Resultados alcanzados según las líneas de investigación identificadas	38
2.2. SIGUIENDO EL HILO DE ARIADNA: EL LABERINTO FILOSÓFICO DE LA EMOCIÓN	48
2.2.1. De la dificultad de explicar la emoción	49
2.2.2. Ágora de la emoción: voces desde la filosofía	55
2.3. TEORÍAS DE LA EMOCIÓN	70
2.3.1. Teorías no cognitivas o teorías del sentir	72
2.3.2. Teorías cognoscitivas o cognitivas	78
2.3.3. Breve esbozo de otras miradas a la emoción	82
2.4. SALIENDO DEL LABERINTO: EL CONCEPTO DE EMOCIÓN EN ESTA TESIS	83
2.5. SOBRE LA EMPATÍA	84

<b>CAPÍTULO 3. DE LA MATERIA CON LA QUE SE TEJEN LAS EMOCIONES</b>	<b>87</b>
3.1. DE LA TRANSCENDENCIA EMOCIONAL: DIMENSIONES Y FUNCIONES DE LA EMOCIÓN	89
3.2. SÉ QUE SIENTO DISTINTAS EMOCIONES: CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES	91
3.3. DONDE HABITA LA EMOCIÓN: BASES NEUROLÓGICAS	100
<b>CAPÍTULO 4. EMOCIÓN Y EDUCACIÓN: UN BINOMIO INSEPARABLE</b>	<b>107</b>
4.1. DE LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	109
4.2. NEUROEDUCACIÓN, ¿NUEVAS POSIBILIDADES?	113
4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL	117
4.4. MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN: DOS DIMENSIONES ANIDADAS EN LA EMOCIÓN	123
4.5. PERSPECTIVA DESDE LA QUE SE ABORDA LA INVESTIGACIÓN	128
<b>CAPÍTULO 5. DE LA EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES ONLINE</b>	<b>131</b>
5.1. DEL CORREO POSTAL A INTERNET, UN BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	133
5.2. APROXIMACIÓN A UNA DEFINICIÓN DE <i>E-LEARNING</i>	136
5.3. CONOCIENDO AL ALUMNADO: PERFIL DEL ESTUDIANTE EN LÍNEA	141
5.4. MODELO DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN	144
5.4.1. La presencia docente	147
5.4.2. La presencia social	148
5.4.3. La presencia cognitiva	153
5.5. INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <i>ONLINE</i>	155
5.5.1. Características de la comunicación en EVEA	160
5.5.2. Barreras de la comunicación en EVEA	163
5.5.3. Manifestaciones emocionales en EVEA (emoticonos)	165
5.5.4. Los foros: canal base de la comunicación en EVEA	166
<b>A MODO DE SÍNTESIS</b>	<b>169</b>
<hr/>	
<b>PARTE II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>171</b>
<hr/>	
<b>CAPÍTULO 6. ACERCÁNDONOS AL MÁSTER EN EDUCACIÓN DIGITAL</b>	<b>173</b>
6.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN DIGITAL	175
6.2. LA TUTORÍA SOCIOEMOCIONAL	178
6.3. CONTEXTOS COMUNICATIVOS Y DE INTERACCIÓN EN EL MED	183
6.3.1. Comunicación desarrollada dentro de la plataforma en la que se aloja el MED	183
6.3.2. Comunicación externa a la plataforma del MED	186
<b>CAPÍTULO 7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>187</b>
7.1. BUSCANDO UN CAMINO METODOLÓGICO: LA MIRADA HACIA LA INVESTIGACIÓN	190
7.1.1. Hacia la integración metodológica	197
7.2. CONSIDERACIONES SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	203
7.2.1. Narrativa: el relato como fuente	204

7.2.2. Habitando en la metáfora	209
7.2.3. La palabra como soporte de análisis	212
<b>CAPÍTULO 8. TEORÍA FUNDAMENTADA: UNA GUÍA PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO</b>	<b>217</b>
8.1. UN BREVE APUNTE HISTÓRICO	219
8.2. BASES Y COMPONENTES DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA	226
<b>CAPÍTULO 9. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>233</b>
9.1. ETAPA PREPARATORIA	235
9.2. ETAPA DE TRABAJO DE CAMPO	237
9.2.1. Acceso al campo	237
9.2.2. Los instrumentos	239
9.3. ETAPA ANALÍTICA	244
9.3.1. Análisis de datos cualitativos	244
9.3.2. Atlas Ti, <i>software</i> de ayuda en el análisis cualitativo	248
9.4. ETAPA TRIANGULACIÓN	251
<b>CAPÍTULO 10. CUESTIONARIO «EMOCIONES EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (EMOC-EVEA)»</b>	<b>253</b>
10.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE EMOC-EVEA	255
10.2. OBJETIVOS DE EMOC-EVEA	257
10.3. CONSTRUCCIÓN, ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE EMOC-EVEA	258
10.4. ESTUDIO SOBRE LA VALIDEZ Y FIABILIDAD DE EMOC-EVEA	262
10.4.1. Validez de contenido. Revisión Interjueces	262
10.4.2. Pretest piloto	268
10.4.3. Estudio Delphi	269
10.4.4. Análisis de fiabilidad	272
<b>CAPÍTULO 11. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>279</b>
<b>PARTE III. RESULTADOS</b>	<b>285</b>
<b>CAPÍTULO 12. A MODO DE PUENTE: CATEGORÍAS EMERGIDAS</b>	<b>289</b>
12.1. CATEGORIZACIÓN GENERAL	291
12.2. CATEGORIZACIÓN DE METÁFORAS	296
<b>CAPÍTULO 13. ¿POR QUÉ REALIZO EL MED? MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO</b>	<b>297</b>
13.1. ESTUDIANTES EXPERIMENTADOS VS. ESTUDIANTES NOVELES	300
13.2. MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS	305
13.3. LA MOTIVACIÓN COMO HECHO DINÁMICO: VARIACIONES A LO LARGO DE LA FORMACIÓN	310
13.4. ABANDONO REGISTRADO EN EL MED	315
<b>CAPÍTULO 14. LA VOZ DEL ALUMNADO: RESULTADOS DE LAS PRODUCCIONES NARRATIVAS</b>	<b>319</b>
14.1. LA COMUNICACIÓN/INTERACCIÓN COMO OBJETO EMOCIONALMENTE COMPETENTE	321
14.1.1. Comunicación dentro del MED	324

14.1.2. Comunicación fuera del EVEA	329
14.1.3. Barreras en la comunicación	334
14.1.4. Sobre las características y cualidades del lenguaje	337
14.1.5. Un diccionario emocional de comunicación no verbal en el MED	338
14.2. DEL AULA FÍSICA AL AULA VIRTUAL: DISTINTOS SIGNIFICADOS EMOCIONALES PARA DISTINTOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE	341
14.3. EMOCIONES EN COMUNIDAD: PRESENCIAS DOCENTE, SOCIAL Y COGNITIVA	343
14.3.1. Presencia social	345
14.3.2. El Foro de Atención Socio-emocional, un espacio abierto a la presencia social	349
14.3.3. Presencia docente	355
14.3.4. Presencia cognitiva	363
14.4. EL TIEMPO DE LAS EMOCIONES, LAS EMOCIONES DEL TIEMPO	382
14.5. AL FINAL DEL CAMINO	388
14.6. ¿QUÉ DEMANDA EL ALUMNADO? IDEAS DE MEJORA	392
<b>CAPÍTULO 15. DE LAS EMOCIONES QUE HABITAN EN LAS PALABRAS: METÁFORAS Y PALABRAS EMOCIONALES</b>	<b>395</b>
15.1. EMOCIONES EN FORMA DE METÁFORAS	397
15.2. LA PALABRA EMOCIONAL	411
<b>CAPÍTULO 16. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO EMOC-EVEA Y TRIANGULACIÓN DE DATOS</b>	<b>417</b>
16.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS DE EMOC-EVEA	419
16.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE EMOC-EVEA	425
<b>PARTE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>445</b>
<b>CAPÍTULO 17. DIALOGANDO SOBRE EMOCIONES EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	<b>447</b>
17.1. UN MULTIVERSO EMOCIONAL: EMOCIONES IDENTIFICADAS EN EL MÁSTER EN EDUCACIÓN DIGITAL	449
17.1.1. Emociones académicas y más	451
17.1.2. Alumnado experimentado y novel: tomando el pulso emocional a la experiencia	452
17.2. COMUNICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y LA COHESIÓN AFECTIVO-SOCIAL	454
17.3. DESEMPEÑO COGNITIVO-ACADÉMICO	456
17.3.1. ¿Aprendizaje en comunidad?	457
17.4. EL TIEMPO ENREDADO EN LA RED	458
17.5. HACIA UNA TEORÍA EMOCIONAL EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	459
17.6. TUTORÍA SOCIO-EMOCIONAL, UN SOPORTE EN LA EDUCACIÓN <i>ONLINE</i> : ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN	461
<b>CAPÍTULO 18. PROPUESTAS EN CLAVE EMOCIONAL PARA UN ENTORNO VIRTUAL AFECTIVO</b>	<b>465</b>
18.1. UNA INVITACIÓN PARA EL DOCENTE DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	467
18.2. UN CATÁLOGO DE ROLES: ORIENTACIONES EN PERSPECTIVA DE ALUMNADO	471

---

18.3. ALGUNAS NOTAS PARA EL DISEÑO EMOCIONAL DE UN EVEA	477
18.4. EL COMPONENTE SOCIO-AFECTIVO, ¿UN INDICADOR DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL?	479
18.5. QUEDAN PASOS POR ANDAR: PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	480
18.6. FISURAS EN LA RUTA: ALGUNAS LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN	481
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>483</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>521</b>
<b>GLOSARIO</b>	<b>523</b>



# Índice de tablas

Tabla 1.	Teorías utilizadas en las distintas líneas de investigación	35
Tabla 2.	Líneas de investigación, metodología e instrumentos en el estudio de emociones en contextos educativos virtuales	37
Tabla 3.	Resumen de las líneas de investigación sobre emociones en e-learning con autores destacados	48
Tabla 4.	Autores y preceptos neodarwinistas de la emoción.	75
Tabla 5.	Relaciones entre los subsistemas orgánicos y las funciones y componentes de la emoción	104
Tabla 6.	Taxonomía de las emociones de logro	112
Tabla 7.	Dominios de la Inteligencia Emocional según el modelo de Mayer y Salovey	119
Tabla 8.	Clasificación de emociones	129
Tabla 9.	Generaciones y modelos evolutivos de la educación a distancia	134
Tabla 10.	Historia de la educación a distancia en España	136
Tabla 11.	Concepto y tipos de ubicuidad en relación con el aprendizaje virtual	141
Tabla 12.	Características y actitudes del alumnado con éxito en EVEA	143
Tabla 13.	Categorías e indicadores de la presencia social	150
Tabla 14.	Relación de categorías de la presencia social de Molinari (2004) con las establecidas por Rourke et al. (1999), Garrison y Anderson (2005) y Swan (2002)	151
Tabla 15.	Definición operacional de las presencias docente, social y cognitiva del modelo COI	154
Tabla 16.	Barreras de la comunicación	164
Tabla 17.	Subsistemas de la comunicación no verbal	166
Tabla 18.	Fortalezas y debilidades del uso del foro virtual	168
Tabla 19.	Alumnado distribuido por género	175
Tabla 20.	Ramas de conocimiento y titulaciones de origen del alumnado	176
Tabla 21.	Universidades de procedencia del alumnado con estudios de tercer ciclo	177
Tabla 22.	Universidades de procedencia del alumnado del Máster en Educación Digital	178
Tabla 23.	Compendio de emociones por familias	214
Tabla 24.	Textos claves de la Teoría Fundamentada	222
Tabla 25.	Comparativa tendencias Teoría Fundamentada	223
Tabla 26.	Documentos generados en la investigación	243
Tabla 27.	Aplicaciones ATLAS.ti utilizadas	250
Tabla 28.	Softwares / Aplicaciones utilizadas en la investigación	250

Tabla 29. Calificaciones de las propiedades a valorar emitidas por los expertos	266
Tabla 30. Catalogación de las propuestas de mejora de EMOC-EVEA	267
Tabla 31. Valoración global de contenido	268
Tabla 32. Cambios realizados en el cuestionario EMOC-EVEA	269
Tabla 33. Versión final EMOC-EVEA	277
Tabla 34. Categorización del análisis cualitativo de los datos	294
Tabla 35. Categorización de metáforas	296
Tabla 36. Indicadores iniciales del alumnado frente a la formación online	305
Tabla 37. Causas de desactivación de la motivación	315
Tabla 38. Características de la comunicación interna del MED	332
Tabla 39. Características de la comunicación externa al MED	333
Tabla 40. Barreras comunicacionales en el MED	334
Tabla 41. Relación de elementos sustitutivos de la comunicación no-verbal.	339
Tabla 42. Emoción de sorpresa ante la Tutoría de atención socio-emocional	350
Tabla 43. Foro de atención socio-emocional como espacio de calidez afectiva	350
Tabla 44. Foro de atención socio-emocional como espacio de comunicación	351
Tabla 45. Foro de atención socio-emocional como constructor de la presencia social	352
Tabla 46. Mensajes indicadores de la Presencia social en el Foro de atención socio-emocional.	352
Tabla 47. Tutoría de atención socio-emocional como fuente de gratitud	353
Tabla 48. Intrascendencia de la Tutoría de atención-socioemocional	353
Tabla 49. Emociones de dirección positiva generadas por la presencia docente	359
Tabla 50. Emociones de dirección negativa generadas por la ausencia docente	360
Tabla 51. Emociones generadas por la percepción de la presencia/ausencia docente	361
Tabla 52. Emociones generadas en el proceso del Trabajo Fin de Máster	373
Tabla 53. Resumen de las emociones derivadas de la presencia cognitiva	380
Tabla 54. Emociones generadas en virtud del tiempo como objeto emocionalmente competente	388
Tabla 55. Ideas de mejora propuestas por el alumnado del MED	392
Tabla 56. Metáforas sobre el tiempo	400
Tabla 57. Metáforas sobre soledad	402
Tabla 58. Metáforas sobre presencia docente	402
Tabla 59. Metáforas sobre educación online vs. presencial	404
Tabla 60. Metáforas sobre desempeño académico	404
Tabla 61. Metáforas sobre autonomía de aprendizaje	406
Tabla 62. Metáforas sobre el valor de los aprendizajes	407
Tabla 63. Metáforas sobre el trabajo en grupo	408
Tabla 64. Metáforas sobre relaciones socio-afectivas	409
Tabla 65. Metáforas sobre la tutoría de atención socioemocional	410
Tabla 66. Metáforas de contenido emocional	411
Tabla 67. Palabras emocionales	413
Tabla 68. Análisis exploratorio y descriptivo EMOC-EVEA de la muestra del Máster en Educación Digital	426
Tabla 69. Análisis exploratorio y descriptivo. Análisis de la muestra del Máster en Educación Digital	427



Tabla 70. Análisis comparativo en función del género	429
Tabla 71. Análisis comparativo en función de la experiencia previa	430
Tabla 72. Análisis comparativo en función de la edad	431
Tabla 73. Análisis DAFO: Fortalezas educación online	436
Tabla 74. Análisis DAFO: Debilidades educación online	437
Tabla 75. Análisis DAFO: Oportunidades educación online	438
Tabla 76. Análisis DAFO: Amenazas educación online	439
Tabla 77. Resumen emociones identificadas en el EVEA de estudio	443



# Índice de figuras

Figura 1.	Estructura de la tesis	2
Figura 2.	Dimensiones comprendidas en el marco teórico de la investigación	28
Figura 3.	Desencadenantes del sentimiento	53
Figura 4.	Autores con voz en el Ágora de la emoción	56
Figura 5.	Cualidades de la emoción	66
Figura 6.	Emoción como construcción social	67
Figura 7.	Síntesis de las teorías matrices de la emoción y sus derivadas	71
Figura 8.	Teorías matrices del enfoque de estudio de la emoción: modelos y autores	71
Figura 9.	Principales teorías de la emoción	72
Figura 10.	Perspectivas de la emoción comprendidas dentro de las Teorías no cognitivas o del sentir	73
Figura 11.	Proceso de conformación de la emoción según la teoría de Williams James	76
Figura 12.	Proceso de conformación de la emoción según la teoría de Cannon-Bard	77
Figura 13.	Dimensiones de la emoción	91
Figura 14.	Clasificación de emociones: primarias, secundarias y sociales	92
Figura 15.	Conjunto de emociones integradas en el marco de las emociones académicas	97
Figura 16.	Características de la Teoría de las emociones académicas de Pekrun	97
Figura 17.	Rueda de emociones Geneva	99
Figura 18.	Círculo límbico o circuito de Papez	102
Figura 19.	Esquema de las redes neuroles corticolímbica y subcortical de la emoción	103
Figura 20.	Importancia e influencia de la emoción en la educación	110
Figura 21.	Diagrama de conexión entre las teorías de Pekrun y Garrison, Anderson y Archer	111
Figura 22.	Continuo de autodeterminación según tipo de motivación: taxonomía de la motivación	126
Figura 23.	Componentes de la motivación académica	126
Figura 24.	Diseño instruccional e-learning	139
Figura 25.	Dimensión pedagógica del e-learning	140
Figura 26.	Marco teórico y dimensiones básicas del modelo COI	146
Figura 27.	Dimensiones de la presencia social según la Teoría de las mentes en red (Biocca et al., 2011)	152
Figura 28.	Beneficios de la presencia social en los procesos de enseñanza-aprendizaje en EVEA	153
Figura 29.	Dimensiones básicas, categorías e indicadores de la Comunidad de Indagación	155
Figura 30.	Presupuestos de la Teoría de la distancia transaccional	159

Figura 31.	Características de la comunicación en EVEA	162
Figura 32.	Interacción y comunicación en educación a distancia	162
Figura 33.	Rango y distribución por edades del alumnado del MED	177
Figura 34.	Situación laboral del alumnado	178
Figura 35.	Propuesta de funciones de la tutoría socio-emocional dentro de los roles de la tutorización virtual	181
Figura 36.	Contextos comunicativos del Máster en Educación Digital	184
Figura 37.	Propiedades que orientan esta investigación	193
Figura 38.	Metodología de integración de métodos o mixta	198
Figura 39.	Integración metodológica de instrumentos	199
Figura 40.	Esquema metodológico	201
Figura 41.	Modelo cromático tripartito de Díaz y Flores (2001)	213
Figura 42.	Mapa metodológico de la investigación	215
Figura 43.	Bases epistemológicas de la Teoría Fundamentada	220
Figura 44.	Proceso de comparación constantemente	230
Figura 45.	Ciclo del proceso de investigación en Teoría Fundamentada	231
Figura 46.	Esquema del diseño metodológico de la investigación	235
Figura 47.	Resumen del contenido de la etapa preparatoria de la investigación	236
Figura 48.	Proceso de comunicación con el alumnado para la recogida de datos	239
Figura 49.	Instrumentos de recogida de datos	240
Figura 50.	Proceso de análisis de los datos cualitativos.	244
Figura 51.	Proceso de triangulación implementado	251
Figura 52.	Comparativa entre los cuestionarios AEQ y EMOC-EVEA	256
Figura 53.	Portada del cuestionario EMOC-EVEA	257
Figura 54.	Ejemplo de enunciado del cuestionario EMOC-EVEA	258
Figura 55.	Fases de desarrollo y construcción de EMOC-EVEA	259
Figura 56.	Estructura de EMOC-EVEA	260
Figura 57.	Ejemplo de ítem a valorar con los criterios acordados para la evaluación de contenido	264
Figura 58.	Adecuación global de ítems a cada ámbito	264
Figura 59.	Estructura del cuestionario realizado para la validación de contenido de EMOC-EVEA	265
Figura 60.	Primer tuit publicado solicitando colaboración	270
Figura 61.	Contestación recibida al tuit en el que se solicita colaboración	270
Figura 62.	Solicitud de colaboración al alumnado CIEM-HIBA	272
Figura 63.	Esquema de presentación de resultados	287
Figura 64.	Sistema de categorías emergidas en la investigación	292
Figura 65.	Factores motivacionales para cursar el MED	305
Figura 66.	Motivación como hecho dinámico: causas de desmotivación en el MED	310
Figura 67.	Componentes del dominio distancia transaccional	321
Figura 68.	Resumen de la comunicación e interacción producida en el MED	323
Figura 69.	Dirección de la comunicación en el MED	324
Figura 70.	Red presencias COI	344
Figura 71.	Presencia social en el MED	345

Figura 72.	La Tutoría de atención socio-emocional como «espacio de seguridad»	355
Figura 73.	Elementos/cualidades de la presencia docente	356
Figura 74.	Elementos de la presencia cognitiva	364
Figura 75.	Dominio organización	382
Figura 76.	Red de la dimensión «Tiempo»	383
Figura 77.	Red de metáforas identificadas en el MED	398
Figura 78.	Clasificación de metáforas halladas en el MED	399
Figura 79.	Gráfico de palabras con valor emocional positivo	414
Figura 80.	Gráfico de palabras con valor emocional negativo	414
Figura 81.	Gráfico comparativo de palabras emocionales	415
Figura 82.	Emociones de acceso al aula virtual	420
Figura 83.	Emociones dentro del aula virtual	420
Figura 84.	Emociones al salir del aula virtual	421
Figura 85.	Emociones hacia el aprendizaje	422
Figura 86.	Interés del alumnado hacia los distintos tipos de tareas	422
Figura 87.	Emociones sobre la comunicación en el aula virtual	423
Figura 88.	Emociones relacionadas con el grupo-clase	424
Figura 89.	Emociones relacionadas con las tareas colaborativas en grupo	424
Figura 90.	Histograma D1: emociones positivas	428
Figura 91.	Histograma D2: emociones negativas	428
Figura 92.	Índices de variabilidad de las D1 y D2 atendiendo al género	429
Figura 93.	Índice de variabilidad D1 y D2 según experiencia previa	430
Figura 94.	Estudio DAFO en el MED	435
Figura 95.	Red de emociones positivas.	441
Figura 96.	Red de emociones negativas	442
Figura 97.	Árbol de emociones y objetos emocionalmente competentes en el MED	450
Figura 98.	Emociones adicionadas a las «emociones académicas»	451
Figura 99.	Orientaciones para la docencia en EVEA	471
Figura 100.	Roles del alumnado en un EVEA	472



# Introducción

Esta es una tesis sobre personas. Personas que un día, por diferentes motivos e inquietudes, decidieron emprender un viaje educativo a través de nuevos territorios. Algunos curtidos en la brega, otros comenzaban una expedición hacia territorios inexplorados. Aquellos se pertrecharon de los utensilios necesarios, estos no alcanzaban a considerar qué aparejos llevar en su valija. Pero unos y otros cargaban a sus espaldas una mochila llena de experiencias de vida, de voluntades, de ilusiones, de emociones. Emociones silentes que se irían poniendo de manifiesto a la luz de los acontecimientos, inesperados unos, previsibles otros, que fueron surgiendo en cada una de las etapas por atravesar.

No todos partían del mismo punto. No todos gastaban el mismo calzado ni abrigo. Y aunque la meta era compartida, no lo fueron las rutas y senderos transitados, porque desde cada punto de partida se contempla la meta con distinta perspectiva. Así, atravesar el páramo no fue para todos igual y ante los mismos obstáculos, las reacciones fueron diversas. Al final todos alcanzaron la meta. Exhaustos unos, exultantes otros y orgullosos todos.

Esta es la historia de ese viaje protagonizado por diletantes aventureros. Bitácora emocional de un viaje en el océano virtual, en el tejido de relaciones intangibles, malla difusa e inmaterial, entre sujetos que comparten una misma realidad educativa en la que el tiempo y el espacio se diluyen en la *red*. Al igual que ellos, emprendo también viaje provista de los útiles necesarios para narrar los acontecimientos sucedidos. Y entre estos útiles, destaca el trabajo que otros antes que yo han realizado sobre las emociones en entornos virtuales.

## **Brújula de navegación**

Cuando se recorre un nuevo camino, ayudarse de un sistema de navegación para trazar la ruta a seguir siempre es una buena elección. Con esta intención, presentamos un mapa detallado para que el lector se sitúe en los territorios y zonas que abarca.

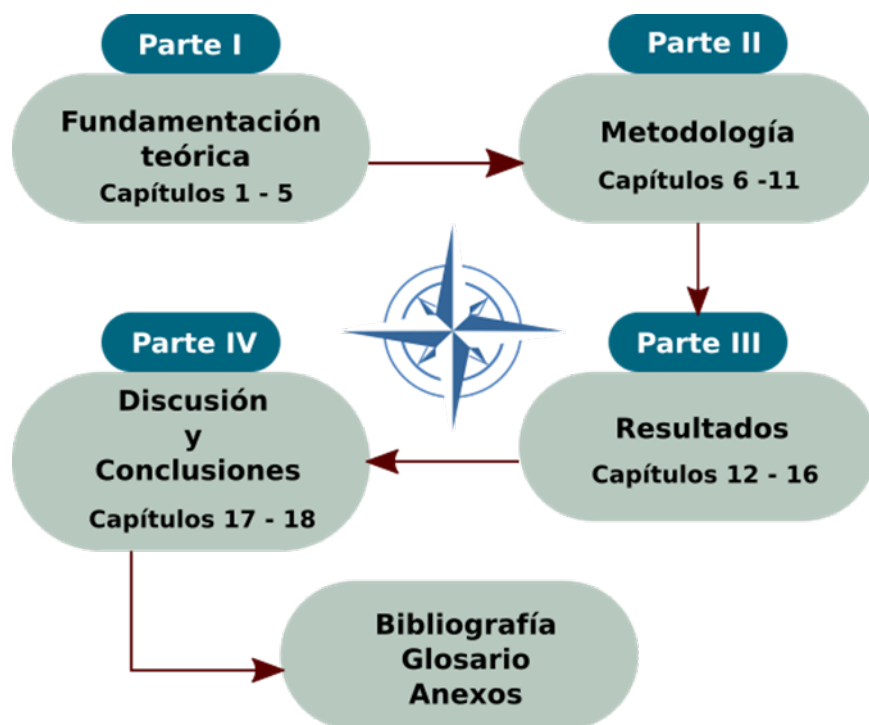


Figura 1. Estructura de la tesis

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la figura anterior, cuatro son los grandes territorios que se corresponden con las partes en las que se ha dividido la tesis. A su vez, cada uno de estos territorios contienen distintas regiones, capítulos, en los que se hace un recorrido delimitado y detallado de los puntos geográficos que el caminante va a franquear.

El objetivo principal de esta tesis es alumbrar una parcela de terreno que, si bien ya ha comenzado a ser explorada, todavía esconde recovecos por elucidar: las emociones generadas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*.

### **Parte I. Fundamentación teórica**

Para alcanzar nuestro objetivo lo primero que nos hemos preguntado es ¿qué es la emoción? Interpelación a primera vista fácil, pero extremadamente compleja cuando se trata de declarar con palabras. Para la construcción del marco conceptual de la emoción, se ha emprendido una travesía por un vasto y sinuoso territorio que abarca la filosofía, la psicología, la sociología o la antropología. Paisaje plagado de multitud de perspectivas que han quedado expuestas en un ágora en el que se escuchan las voces de algunos de los grandes pensadores, desde Platón hasta Marta Nussbaum, pasando por Aristóteles, Luis Vives, Descartes o Spinoza.

Intentando encontrar respuestas recurrimos a las teorías de la emoción que vertebran sus distintas ópticas según ponen el foco de atención en la causa o la respuesta: teorías de matiz fisiológico unas, otras conductistas, otras cognitivo-evaluativas y otras



de construcción social. Tratando de desmadejar la incógnita y nos sumimos en las causas, los objetos, las funciones y los elementos de la emoción.

Salimos del laberinto, de la mano de los autores elegidos como guías de esta travesía, para dibujar nuestro paisaje emocional sobre el que asentar la investigación. Aquí, es posible, que se destile mi subjetividad y que el lector no participe de mi exposición. No pretendo sentar ninguna teoría sobre la emoción, ¡ojalá pudiera!, se trata simplemente de poner en orden mis ideas. Frente al universo emocional quiero llamarlo 'Multiverso emocional', porque, haciendo una analogía con la teoría física del multiverso, existen (o deben existir), realidades de otros universos donde las leyes físicas cobran distintas significaciones. No hay leyes inapelables e inmutables que guíen las emociones: en cada individuo (considerado como universo), rigen cánones emocionales que, a veces, poco tienen que ver con las leyes del vecino universo (la emoción del otro); dándose así, una suerte de multiverso en el que todos coexisten. De igual modo, cada perspectiva teórica de estudio ofrece un posible universo.

Capítulo 1 «Obertura: presentación de la investigación», dedicado a presentar la investigación: motivación y justificación, planteamiento del problema, preguntas de investigación y objetivos, componen los primeros compases de nuestra investigación.

Capítulo 2 «Marco teórico: variaciones sobre un tema». En este capítulo recorremos investigaciones que tienen por objeto las emociones en educación virtual. Para llevar a cabo este capítulo, se realizó un metaanálisis fruto del cual se identificaron los autores, las teorías principales que apoyan sus estudios y las líneas de investigación preeminentes.

Capítulo 3 «De la materia con la que se tejen las emociones» Conocidas las teorías actuales de la emoción, se presentan las dimensiones y funciones de la emoción y su clasificación. Buscamos dónde habita la emoción y nos encaminamos a conocer un poco más sobre la neurociencia cognitiva, hallando los fundamentos neurales del sistema límbico y su directa implicación en la razón, el pensamiento o la toma de decisiones.

Capítulo 4 «Emoción y educación: un binomio inseparable». Acotamos la influencia de la emoción a los contextos educativos. Mantenemos que todo proceso educativo está impregnado de emoción; en realidad, cada uno de nuestros actos y decisiones diarias (personales y sociales), se encuentran teñidos de color emocional. La importancia de la emoción en la educación viene avalada por la influencia que tienen sobre los procesos complejos realizados por el cerebro, así como por el bienestar psicológico individual percibido, el peso que ejerce en la motivación y la autorregulación o su contribución en la edificación del clima del aula y las relaciones establecidas. Nos asomamos a la neuroeducación, la inteligencia emocional, la educación emocional y la gestión de emociones, aspectos estos que, si bien no son cuestiones de fondo en

esta tesis, sí consideramos de interés apuntar en vista de su predominante estudio a la hora de abordar la emoción en contextos educativos.

Capítulo 5 «De la educación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje». Como cierre de esta primera parte, comienza el capítulo centrándose en el contexto en el que se lleva a cabo la investigación y del que pretende extraerse la emoción que en él anida. Se exploran los orígenes de la educación a distancia como precursora de los EVEA, nos acercamos a las definiciones sobre la educación en modalidad *e-learning* y rastreamos el perfil del estudiante en los contextos *online*. Completa este mural teórico las presencias docente, social y cognitiva de la comunidad de indagación y la interacción-comunicación en EVEA, deteniéndonos a analizar algunas de sus características, barreras y manifestaciones emocionales.

## **Parte II. Metodología**

Se describen en esta segunda parte, las directrices que han orientado el proceso investigador y las decisiones que se han tomado en pos de lograr los objetivos propuestos y dar respuesta a las preguntas que los desencadenan. La emoción escondida en cada recodo de las palabras, y puesta a la luz mediante el microscopio de quien esto escribe, nos lleva a hablar de la metodología empleada. La distancia, en términos físicos, con los protagonistas y el carácter evanescente de la trama a estudiar, nos inclina a valernos de una metodología mixta (de integración de métodos) y a utilizar instrumentos de diversa naturaleza: análisis de la comunicación y la interacción (foros, correos), relato de vida, entrevista y el diseño y aplicación del cuestionario «Emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje» (EMOC-EVEA). Los datos cualitativos recogidos han sido analizados a la luz de la Teoría Fundamentada y triangulados con los resultados obtenidos del cuestionario EMOC-EVEA. Se ha tratado de llegar a formular una teoría de rango medio que pueda dar explicación a algunas de las cuestiones emocionales nacidas a la luz de un entorno de enseñanza-aprendizaje *online*.

Capítulo 6 «Acercándonos al Máster en Educación Digital». En este capítulo se abordan tres frentes para llevar a cabo la contextualización de la investigación: primero se describe de manera detallada el espacio virtual en el que se lleva a cabo la investigación; sigue la exposición motivada de los argumentos y descripción de los objetivos planteados para la Tutoría de atención socio-emocional; y, por último, se presentan los contextos comunicativos y de interacción del MED. Esta investigación, con forma de estudio de caso, ha sido llevado a cabo en el Máster en Educación Digital, ofertado en modalidad *online* desde la Universidad de Extremadura. En el Máster encontramos una comunidad heterogénea compuesta por alumnado procedente de distintas áreas de conocimiento, por lo que su formación previa en materia vinculada al mundo de la educación y a la tecnología digital es muy dispar. Distintos rangos de

edad, universidades y territorios geográficos son otros ingredientes que sazonan, a la vez que enriquecen, la diversidad de este colectivo académico. Durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016, la tutoría socio-emocional, figura que ha sido implementada en el Máster, nos ha dado la oportunidad de convivir en lo virtual con el alumnado de manera directa y en constante comunicación. Habiendo aludido a la tutoría socioemocional, avanzamos brevemente que se trata de una figura incorporada al Máster en Educación Digital que dimana de la función social del tutor virtual. Su aplicación, además de permitirnos identificar y profundizar en la dimensión emocional y afectiva de los estudiantes en EVEA, tiene como objetivos brindar un espacio donde expresar las emociones derivadas del desarrollo del Máster, favorecer la comunicación, proporcionar orientación, así como permanecer vigilantes ante las necesidades emocionales del alumnado.

Capítulo 7 «Fundamentación teórica del diseño metodológico». En la búsqueda del camino metodológico que guíe esta investigación, en el presente capítulo se lleva a cabo la exposición y justificación de las decisiones metodológicas que vertebran este estudio. Asimismo, se reflexiona y presentan los instrumentos de recogida de datos.

Capítulo 8 «Teoría Fundamentada: una guía para el análisis cualitativo». Breve apunte histórico de la TF y repaso de sus bases y componentes, exponiendo los objetos, elementos, conceptos esenciales y proceso de análisis.

Capítulo 9 «Diseño y proceso de la investigación». Especificación del proceso seguido en esta investigación. Se aborda la etapa preparatoria como el proceso reflexivo que deviene en la especificación de las preguntas de investigación, el planteamiento del problema y la concreción de los objetivos. En la descripción de la etapa de campo, se informa de los pasos que han sido dados para el acceso al campo y la concreción de los instrumentos de recogida de datos. En la etapa analítica se consigna el procedimiento efectuado para el análisis de datos, y, por último, en la etapa de triangulación queda expuesto el desarrollo de comparación de datos cualitativos y cuantitativos.

Capítulo 10 «Cuestionario Emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EMOC-EVEA)». En este capítulo se pormenoriza todo lo referente al diseño, construcción y validación del cuestionario EMOC-EVEA que, como se ha señalado anteriormente, ha sido creado *ex profeso* en el marco de esta investigación. Así, se ofrece la fundamentación teórica de EMOC-EVEA, es decir, el soporte teórico basado en la revisión bibliográfica y la justificación de la decisión de su creación. Por otro lado, se enuncian y explican los objetivos que pretende alcanzar el cuestionario y se ofrece una reseña detallada de los ámbitos que lo componen.

Referiremos que EMOC-EVEA es un cuestionario original, diseñado y creado por esta doctoranda con la inestimable colaboración de mi director de tesis, Jesús Valverde Berrocoso. Si bien no era uno de los objetivos marcados inicialmente, EMOC-EVEA ha

sido validado gracias a la colaboración del Hospital Italiano de Buenos Aires (HIBA), suponiendo una de las grandes alegrías, y motivaciones, en el largo caminar de mi investigación. Desde dicha institución, contactaron con nosotros interesándose por utilizar EMOC-EVEA en sus cursos *online* ofrecidos a personas vinculadas con las ciencias de la salud y concretamente con aquellos que optan por la formación a lo largo de la vida en medicina y enfermería. De igual manera, la Universidad Blas Pascal de Córdoba (Argentina), también mostró su interés en emplear EMOC-EVEA en su amplia oferta educativa *online*. Antes de llevar a cabo el análisis factorial pertinente, y con la colaboración del Comité de Investigación en Educación Médica del HIBA, hemos sometido al cuestionario a un estudio Delphi con expertos de las áreas de la salud y la pedagogía de instituciones españolas y argentinas.

Capítulo 11 «Ética de la investigación». Reflexión crítica sobre los principios éticos que rigen la labor investigadora. Aspecto éste que consideramos de suma importancia ya que entendemos que toda investigación científica necesita (ha de necesitar) de unos principios éticos orientadores, más aún cuando en el objeto de estudio están implicados sujetos o tiene como protagonista alguna dimensión del ser humano, como es el caso de esta investigación. Por ello, se hace ineludible explicitar qué consideraciones éticas han sido tenidas en cuenta para proteger a los sujetos implicados, participantes y la propia investigadora, en este proceso.

### **Parte III. Resultados**

Aplicados los principios rectores que nos guían e implementados los instrumentos de recogida de datos, en esta tercera parte se muestran los resultados alcanzados. La estructura está secuenciada de manera que primero se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos de orden cualitativo, seguidamente los hallados del cuestionario EMOC-EVEA (resultados cuantitativos), para terminar con triangulando unos y otros. Asimismo, se muestran los resultados del análisis de las metáforas, el lenguaje no verbal, la dirección emocional de las palabras y la valoración de la Tutoría de atención socio-emocional.

Capítulo 12 «A modo de puente: categorías emergidas». En este capítulo, concebido como una pasarela de tránsito entre la metodología y los resultados propiamente dichos, se expone el sistema de categorías resultante de la etapa analítica. Se describen los grandes dominios (distancia transaccional, organización y desempeño), con sus respectivas metacategorías y subcategorías. Considerado como un instrumento de recogida de datos subsidiario o subordinado a los narrativos, las metáforas halladas en las disertaciones del alumnado son categorizadas en orden a su temática. Siguiendo, una vez más, las indicaciones de la TF, dicha categorización no ha sido fijada previamente, sino que ha germinado desde el análisis.

Capítulo 13 «¿Por qué realizo el MED? Motivaciones y expectativas del alumnado». antes de dar paso a la exposición de los resultados más «puramente emocionales», se deja constancia de las motivaciones y expectativas señaladas por el alumnado como fuente inductora para realizar el MED. Se analizan las fuentes de motivación (extrínseca e intrínseca) aducidas por el alumnado y se comparan las expectativas entre alumnos noveles y experimentados en educación *online*. Se analiza y describe la fluctuación motivacional del alumnado a lo largo del desempeño en el MED.

Capítulo 14 «La voz del alumnado: resultados de las producciones narrativas». Sin duda este es uno de los capítulos más densos de esta tesis doctoral. En él se describe y analiza detallada y pormenorizadamente, ayudados de numerosas citas sacadas de los discursos del alumnado, la categorización que se ha expuesto en el capítulo 12. En sus distintos apartados, se presentan los resultados de las emociones sentidas en relación a con las presencias docentes, social y cognitiva, que nos retrotraen al modelo teórico de la Comunidad de aprendizaje (*Community of Inquiry*), con la comunicación e interacción, el tiempo, las tareas y exámenes o el trabajo colaborativo. Dentro del apartado dedicado a la comunicación, se ha analizado, y aquí se señalan los resultados, los tipos de lenguaje según los distintos contextos en los que se lleva a cabo la interacción y los elementos sustitutivos de la comunicación no verbal, manifestándose en símbolos y/o emoticonos. Por otro lado, también se exponen las emociones derivadas de la Tutoría de atención socio-emocional, las ideas de mejora para el MED propuestas por el alumnado y sus estados emocionales últimos relacionados con la finalización de los estudios.

Capítulo 15 «De las emociones que habitan en las palabras: Metáforas y palabras emocionales». Es propósito de este capítulo viajar al centro de la palabra propuesta para rastrear la emoción verbalizada y explorar las manifestaciones afectivo-emocionales. Por un lado, se exponen las metáforas enunciadas por el alumnado, según la categorización expuesta en el Capítulo 12, que vierten la emoción contenida en su trasfondo, que ocultan, en el viraje que toman, el objeto, la acción y el efecto de la emoción. Por otra parte, hemos dado en llamar «palabra emocional» a aquella que, expresada sin subterfugios, nos informa del estado emocional sentido; para ello se ha realizado una criba de palabras que expresan emociones de direcciones positiva y negativa.

Capítulo 16 «Resultados del cuestionario EMOC-EVEA y triangulación de datos». Llega el momento de consignar los resultados alcanzados mediante el instrumento cuantitativo EMOC-EVEA. En este informe de resultados vamos a trabajar con dos versiones del cuestionario EMOC-EVEA, ya que, si bien del estudio exploratorio de fiabilidad resultó un cuestionario con treinta ítems, el cuestionario original nos ha aportado

valiosa información del grupo estudiado que estimamos conveniente debe quedar recogida, de manera descriptiva, en este informe de tesis. Se presentan los resultados de las distintas variables conceptuales que conforman EMOC-EVEA, así como los resultados obtenidos de la aplicación del análisis factorial exploratorio a los treinta ítems que componen el cuestionario EMOC-EVEA en su versión definitiva. Para cerrar el análisis estadístico exploratorio, se procede a la comparación de este grupo de participantes en función de algunos factores de interés: género, edad, experiencia previa en formación *online*.

Se aborda en este capítulo, además, la triangulación de datos. Si bien los resultados obtenidos por los instrumentos de carácter cualitativo coinciden en el fondo, sí se han revelado ciertas disparidades entre algunas cuestiones cuando las comparamos con los resultados de EMOC-EVEA. Se desgranar aquí algunas de las coincidencias y contradicciones halladas del cotejo de los instrumentos cualitativos y cuantitativos. La triangulación de datos ejecutada nos ha permitido elaborar un análisis en el que, según la experiencia del alumnado del MED, se recogen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) atribuidas a la formación *online*.

Cierra la tercera parte de la tesis una tabla con las emociones identificadas en el Máster en Educación Digital junto a una sucinta explicación de los momentos, circunstancias, hechos o acciones que las estimulan.

#### **Parte IV. Discusión y conclusiones**

Capítulo 17 «Dialogando sobre emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje». A modo de diálogo, y con los objetivos marcados en esta tesis como hilo conductor, se presenta en un único capítulo la discusión y las conclusiones. Expuestos los resultados obtenidos, los confrontamos a los hallazgos de investigaciones que estudian el mismo objeto para establecer una conversación discursiva en la que dilucidar los puntos de acuerdo y desacuerdo.

Capítulo 18 «Propuestas en clave emocional para un entorno virtual afectivo». Último capítulo de esta tesis doctoral, en él se hace un ejercicio final de concreción y se presenta una propuesta con algunos aspectos y sugerencias que, a la luz de esta investigación, entendemos pueden ser tenidos en cuenta para el diseño, desarrollo y gestión de espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje en los que sean tenidos en cuenta el factor socio-emocional.

#### **Referencias bibliográficas**

Terminado el informe de investigación se presenta la bibliografía con la que se ha trabajado e hilado esta tesis. Parte fundamental del proceso investigador, la bibliografía es el soporte con base en las fuentes documentales de todo trabajo intelectual. Permite acercarnos al problema y conceptualización del objeto de estudio, componer el

marco teórico, indagar en las metodologías utilizadas por otros estudiosos para replicarlas o bien adaptarlas a las necesidades derivadas de los objetivos y proporciona resultados que pueden contrastarse con los obtenidos.

**Glosario**

El punto final de este trabajo lo pone un glosario, catálogo que reúne algunos de los conceptos que han sido manejados en la tesis y que han sido definidos desde la perspectiva de la investigadora.

**Anexos**

Se presentan los documentos (en formato digital) originados en el transcurso de esta tesis: relatos, transcripción de entrevistas, correos electrónicos (dado el volumen de los mismos, introducimos únicamente un par de correos-tipo), memorandos, etc.

Provistos ya de la brújula que oriente el discurrir por los territorios de esta tesis, damos paso a la exposición pormenorizada de su desarrollo.





# **Parte I. Fundamentación teórica**



# Capítulo 1. Obertura: presentación de la investigación

1.1

## Motivación y justificación

Exposición de los motivos, de carácter personal y académico, que mueven a realizar esta tesis doctoral.  
Razones de elección del tema.

1.2

## Planteamiento del problema

Argumentación para la elección del tema de estudio: elementos, situación actual y relevancia del problema de investigación.

1.3

## Preguntas de investigación

Planteamiento de las preguntas claves que guían esta tesis.

1.4

## Objetivos

Exposición de los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar.

---

<sup>1</sup> Obertura: forma musical que precede a una composición como la ópera, la cantata, el concierto o la suite. A partir del siglo XIX la obertura se compone, además, como obra independiente. De entre las que podría elegir, oberturas casi más famosas que la propia ópera a la que acompaña, es la «Obertura 1812», op. 49 de P. I. Tchaikovsky (1880), la que selecciono para dar comienzo y acompañar estos primeros compases de mi tesis. <http://bit.ly/2bYIU4C>



## 1.1. Motivación y justificación

Para hablar de mis motivaciones para emprender esta tesis necesito echar la vista atrás y remontarme a etapas de mi vida que, aunque lejanas no aparecen borrosas, para referirme a mi interés por las emociones y haciendo una pirueta en el tiempo, acercarme hasta no hace demasiados años para encontrar mi atracción por los espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*. De esta manera, confluyen en mi tesis dos temas, en principio con pocas similitudes, que nunca imaginé poder conjugar: la tecnología digital con sus bases pedagógicas y la emoción como esencia del ser humano. Y de esto, si antes lo intuía, ahora estoy segura de ello: la aproximación a la emoción puede realizarse desde tantas perspectivas que a veces resulta ciertamente desconcertante.

El estudio de la emoción tiene para mí especial interés. Siempre ha sido una inquietud que pude desarrollar en mis años de estudio primero como estudiante de música en los conservatorios de Valladolid y Plasencia donde estudiábamos concienzudamente «La estética musical» de Enrico Fubini, libro que recoge la historia de la filosofía y la emoción estética de la música. Años más tarde, siendo estudiante del Máster de Musicoterapia en Bilbao junto a profesores (psiquiatras y músicos) como los doctores Rolando Benenzon, Aitor Loroño o José María Poveda, tuve la oportunidad de conocer y experimentar más a fondo la manifestación y gestión de emociones, desde lo no-verbal, gracias a la música.

Comprendí la importancia vital de las emociones: soy consciente de ser una persona «muy emocional» (si es que el término está bien empleado), con lo bueno y lo malo que aporta a mi día a día, pero en ningún caso renuncio a ello. Sigo buscando respuestas en la filosofía interesándome, en especial, su esencia.

Mi retorno a la Universidad, comenzando mis estudios de Magisterio en la especialidad de música, me puso por primera vez en contacto con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: adiviné un universo desconocido, a veces cargado de oscuridad, pero siempre fascinante. Reconozco la fuerza del impacto inicial y cómo, casi sin darme cuenta, me convertí en exploradora («enreda»), descubriendo infinitas posibilidades pedagógicas y didácticas, así como nuevos soportes de expresión. No quiero hablar de nativos o inmigrantes digitales en la concepción de Prensky, pero si nos atenemos única y exclusivamente a mi edad de toma de contacto con las nuevas tecnologías, más allá de alguna incursión en las redes sociales y como usuaria Web, desde luego que podría ser considerada como una inmigrante digital, eso sí, de pleno derecho.

Mi trabajo como becaria en el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (CVUEx), me hizo profundizar más aun en las posibilidades que la tecnología y concretamente las plataformas digitales ofrecían a la educación. Además, tuve la oportunidad de cursar el curso de adaptación al Grado de Educación Primaria en modalidad *online*, lo que supuso para mí afrontar una formación que, si bien no me era extraña, ahora la iba a experimentar de manera personal.

Terminado el Máster Universitario de Investigación, y después de algunas vicisitudes que no viene al caso comentar, llegó el momento de elegir mi tema de tesis, ¡cada vez estaba más cerca de lograr mi sueño! y lo tuve claro. Quería hacer confluír dos temas que por distintos motivos despertaban mi curiosidad: la emoción y la educación a través de plataformas virtuales en modalidad *online*. Durante mi etapa de estudiante *online*, advertí diferencias con respecto a asistir a clase presencial. Diferencias que no solo tenían que ver con la presentación de contenidos o de las actividades a realizar según el diseño pedagógico elegido por cada uno de los docentes, sino también respecto a mis sensaciones y emociones con respecto al profesorado, los contenidos y mis compañeros de aula virtual. Entonces, ¿por qué no indagar en las emociones que otros tuvieran en un contexto similar de enseñanza-aprendizaje?, ¿eran estas emociones compartidas por otros estudiantes virtuales?, ¿cabía la posibilidad de que los distintos diseños pedagógicos implementados repercutieran en las emociones acusadas?, ¿era posible delinear y proyectar espacios virtuales *online* más afectivos?

La primera vez que me senté en el despacho con Jesús Valverde, mi director y compañero de viaje en esta aventura, a dibujar las líneas maestras de mis tesis, compartí con él mi inquietud por las emociones. No sin pocas dudas, le propuse realizar mi tesis desde un punto de vista diferente a lo estudiado hasta ahora dentro del ámbito de la tecnología educativa: mi interés se centraba en el multiverso emocional que los sujetos experimentaban en la educación mediada por ordenador y en concreto en la modalidad *online*. Había meditado sobre mi propia experiencia en esta modalidad de enseñanza y quería conocer hasta qué punto mis sensaciones y emociones eran compartidas por otros alumnos/as que navegaban por el mundo educativo virtual. Confieso que se mostró ilusionado, aunque ya me advirtió de la dificultad del camino que emprendía.

Si hasta aquí he relatado mi motivación más personal para emprender el reto del estudio de las emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*, ahora expondré otro acicate para la elección del tema de investigación que puede resultar más objetivo, más científico si quieren.

Soy consciente, imagino que en igual o similar medida a todos los que hemos decidido dedicar nuestra vida y hacer de la educación nuestro campo de estudio por el valor que le otorgamos como energía transformadora de la sociedad, enfocando

nuestros esfuerzos en intentar siquiera entender y conocer los procesos cognitivos que se demandan del sujeto y las implicaciones afectivo-emocionales que dichos procesos conllevan, que los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online* han cobrado la fuerza y el empuje necesarios para encontrar su hueco en las instituciones educativas, fundamentalmente en la Educación Superior. Su potencialidad estriba, entre otras, en permitir la formación a lo largo de la vida y facilitar el acceso a las aulas universitarias a quien por distintas razones no puede hacerlo físicamente o no pudo hacerlo con anterioridad y/o tener la oportunidad de estudiar conforme a las situaciones personales de cada sujeto.

El desarrollo cada vez mayor de la formación ofrecida en lo que genéricamente podemos calificar como *online*, es un campo de estudio relativamente nuevo, aunque muy fructífero, que ha de ser analizado atendiendo a los múltiples factores que lo afectan con la intención de fijar nuestra mirada en todos y cada uno de los «pequeños» elementos que influyen en su diseño, desarrollo y metodologías, sin perder de vista que es el progreso del alumnado el máximo protagonista del proceso educativo. Conocer cómo este se desenvuelve en su tarea y cómo se puede favorecer su desempeño desde la reflexión holista en la que sea valorado no solo el diseño instruccional, sino los elementos inherentes a su condición de sujeto-alumno inmerso en un contexto socio-educativo.

Los trabajos e investigaciones sobre la modalidad de educación *online*, que a nuestro modo de ver ha dejado de ser emergente o de futuro para instalarse en los terrenos del aquí y ahora presente, desarrollan un importante y necesario estudio y visión de los cambios pedagógicos que la distancia y los medios mediante los que se implementa presupone. Sin embargo, es necesario seguir indagando sobre las nuevas relaciones pedagógicas y humanas que se establecen en virtud de las características propias de estos entornos en los que entran en juego, al igual que en la educación presencial y en todo ámbito social en el que varios sujetos interactúan entre sí, elementos de orden afectivo y emocional.

Y es aquí donde me interesa la emoción o emociones generadas en un EVEA *online*. Porque el ser humano lleva consigo la alforja de *ser* emocional (tal vez con más peso, aunque en ocasiones no sea consciente de ello, que su ser racional), un equipaje cargado de experiencias emocionales y afectivas. Bagaje que en cada contexto, situación y ante cada objeto (entendido en un sentido amplio), se amplía mediante disparadores emocionales que afectan a su percepción de bienestar e influye en su desempeño cognitivo, afectivo y social.

## 1.2. Planteamiento del problema

Como se acaba de señalar, la educación en modalidad *online* es un hecho consumado, cada vez más universidades, diferentes instituciones y empresas educativas ofrecen su formación a través de Internet. Sus características propias y definitorias, como la ubicuidad o flexibilidad de horarios, permiten, entre otras, compatibilizar estudios con otras obligaciones ya sean de trabajo o familiares y posibilitan el acceso a la educación y la formación a lo largo de la vida a quienes no pueden acceder de manera física a las aulas universitarias. Sin olvidar que, además, es o puede ser escogida basándose en criterios puramente económicos, ya que permite seguir la educación sin necesidad de desplazamientos, por la calidad ofrecida y por el mero hecho, aunque importante, de «gusto personal». Asimismo, la educación a través de plataformas digitales *online* permite llegar a zonas geográficas apartadas, e incluso aisladas, de los grandes centros educativos y culturales.

A la vez que va cobrando importancia y que su vitalidad parece asegurada, surgen investigaciones encaminadas a conocer en profundidad todo lo que a ella rodea: viabilidad, conveniencia de recursos y contenidos, desarrollo de las plataformas que sostienen la formación, pedagogías implementadas, análisis de experiencias, entre otras, necesarias todas ellas para procurar entornos *online* de enseñanza-aprendizaje cada vez más sólidos y de mayor calidad. No son pocos los estudios que ya están al alcance sobre las relaciones socio-afectivas nacidas de los distintos contextos virtuales en los que el sujeto proyecta su personalidad y en los que se adentra en busca de experiencias con otros navegantes digitales que comparten un mismo código, nexos de unión basados en intereses comunes o afinidades culturales o ideológicas.

La necesidad de profundizar en el estudio del aprendizaje como proceso situado, perspectiva que aboga por la estrecha y directa relación entre elementos de índole personal y el contexto, lleva a intensificar las investigaciones que abandonan la idea de considerar a aspectos como la emoción, la motivación o la creatividad como cuestiones particulares del alumnado para ser estudiados como procesos que tienen lugar en situaciones específicas (Vaja y Paoloni, 2013). Así, de igual modo que se han desarrollado investigaciones centradas en el alumnado de educación presencial, atendiendo a sus motivaciones, actitudes, predisposición, percepciones y emociones, consideramos que, en orden a conseguir unos elevados parámetros de calidad (y calidez), es necesario atender, observar y reflexionar sobre el componente socio-afectivo en los EVEA *online*. Y éste es nuestro problema de investigación: procurar conocimiento respecto a las emociones que se generan en los EVEA, partiendo de la premisa de que el componente emocional es pilar fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que de él se derivan (o pueden derivarse de un planteamiento inadecuado que



procure emociones adversas ineficazmente gestionadas), aspectos negativos de la educación *online* como el abandono o la impersonalidad del ambiente de aprendizaje.

Para ello, esta investigación se centra en el caso del Máster en Educación Digital ofertado por la Universidad de Extremadura en modalidad *online* a través del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (CVUEX) y que cuenta con la participación de profesorado de distintas universidades y con alumnado procedente de variadas titulaciones, universidades y, cómo no, puntos geográficos.

Ciertamente enfrentamos un problema complejo en el que pueden identificarse distintos conceptos relacionados entre sí. Dichos conceptos dimanan por un lado del contexto educativo en el que se desarrolla la acción educativa y de las características que le son propias: educación a distancia, *e-learning* (entendido como educación *online*), comunidad de indagación, comunicación mediada por ordenador, distancia entre los sujetos, flexibilidad, Por otro lado, encontramos conceptos vinculados con el objeto de estudio: teorías de la emoción y afectividad, expresión y regulación de emociones El florecimiento de nuevos espacios educativos es una oportunidad para el estudio y la reflexión. De la situación actual del tema y de los conceptos conexos señalados se da cuenta en el Capítulo 2, dedicado al marco teórico y conceptual, de esta primera parte de la tesis.

¿Por qué introducir en la ciencia un término innecesario como ‘emoción’, cuando ya existen términos científicos para cada una de las cosas que tenemos que describir? [...] Yo pronostico: la ‘voluntad’ ha desaparecido prácticamente de nuestra psicología científica actual; la ‘emoción’ se halla constreñida a que le suceda lo mismo. En 1950 los psicólogos norteamericanos sonreirán ante ambos términos como curiosidades del pasado. (Meyer, 1933, p. 300, citado en Nussbaum, 2016, p. 118)

Ciertamente, es innegable que Meyer, desde la entonces predominante novedad del conductismo, desbarró en su pronóstico. La emoción sigue hoy siendo uno de los temas principales abordados por la psicología, la filosofía y otras ramas del conocimiento dispuestas a conocer y entender todo lo relativo al ser humano. Es más, la emoción está en boga, goza de buena salud, y presumimos que será una moda de largo alcance dada la curiosidad del ser humano hacia lo ignoto, máxime, cuando lo que es desconocido representa una dimensión-esencia de su propia naturaleza.

Superadas las perspectivas dualistas que separan la cognición/razón de la emoción, el estudio de la emoción en contextos educativos es un hecho al que se le ha prestado atención especialmente desde las perspectivas no dualistas que mantienen la teoría integradora de que en el aprendizaje confluyen, con la misma fuerza, el componente racional o cognitivo con el emocional e incluso sostienen que éste ejerce el impulso motriz del proceso, estando en la base de aspectos como la motivación. Los

avances neurocientíficos demuestran que una y otra obran en armonía y que para que se produzca aprendizaje no es posible separarlas, ya que la emoción está en el sustrato del que germinan procesos tan relevantes para la educación (procesos de aprendizaje) como la toma de decisiones, las relaciones sociales e incluso la memorización.

Comienzan así las investigaciones que en la actualidad cobran especial interés, tanto en el ámbito educativo como en el público en general, a partir de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983; 2006) de la que a la postre surgirá la propuesta de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), popularizadas por Goleman en 1995 con el *best-seller*, *Emotional intelligence*.

Esta tesis no trata de estos aspectos, aunque no se puede prescindir de su tratamiento de manera colateral. Así, y antes de que el lector comience a navegar por estas páginas, señalamos que en esta tesis no se aborda el estudio de inteligencia emocional o educación emocional, conceptos que necesitarían otro diseño de investigación. No es pretensión «calibrar» la inteligencia emocional del alumnado del Máster en el que se desarrolla mi trabajo, ni es objeto de aplicación una formación en educación emocional, no pretendiéndose tampoco ejercitar o entrenar en competencia emocional a los estudiantes. Por ello, tangencialmente habrá elementos que formen parte de estas áreas de estudio, pero insistimos en destacar que no es el objeto principal de investigación. Dicho esto, sí ha habido ocasiones en que desde la Tutoría socioemocional se han utilizado estrategias, como la escucha afectiva, para guiar al alumnado en la gestión y canalización positiva de sus emociones en pro de lograr alcanzar su bienestar emocional, pero nunca con el objetivo de valorar, evaluar, ejercitar y/o fomentar sus competencias emocionales.

Por otra parte, la conveniencia de esta tesis podría ser enmarcada dentro de la utilidad académica y, por lo tanto, social. Sus implicaciones prácticas pueden derivar en sugerir nuevas perspectivas de propuesta de diseño pedagógico en contextos educativos *online*. Examinada la dimensión emocional del alumnado, identificando los elicitadores de emociones y las valencias, positiva y negativa, suscitadas, desde esta tesis se propone que conocerlos y entenderlos es el paso previo para aplicar estrategias adecuadas encaminadas a la resolución de conflictos emocionales y fortalecer las actuaciones que fomentan el bienestar emocional percibido por el alumnado, aportando, tal vez, una ayuda para minimizar uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la educación *online*: el abandono.

Igualmente, entendemos que puede servir de ayuda a futuros estudiantes, ya que las experiencias vividas y narradas por otros contribuyen a elaborar una idea ajustada de las implicaciones y a ponderar las demandas que exige un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje *online*. Implicaciones en las que el componente afectivo-emocional se erige en bastión fundamental a veces silenciado.

Ciertamente no puede decirse que esta tesis cubra un área de conocimiento sin inspeccionar. Como se verá en el ya citado capítulo 2, en el que se aborda el marco teórico atestiguando las investigaciones sobre el tema, la cuestión emocional en entornos educativos *online* es un fértil campo de estudio que cuenta con la preocupación suficiente por parte de los investigadores. Sin embargo, estimamos que el conocimiento en las Ciencias Sociales se construye con las aportaciones de estudios centrados en la diversidad de realidades concretas. Esta tesis desgrana una de esas realidades, el Máster en Educación Digital de la Universidad de Extremadura, poniendo el foco de interés en un aspecto específico, la emoción. Los distintos territorios sociales y educativos posibilitan el conocimiento global, puesto que las distintas miradas, enfoques y centros de interés de cada uno de los investigadores, aporta información relevante que al coligarse con otros estudios generan un *corpus* científico al que acudir en busca de respuestas. Que esta tesis consiga engrosar dicho *corpus*, sería uno de los mayores motivos de orgullo de esta doctoranda.

La aportación metodológica de esta tesis plantea la conveniencia de la utilización de una diversidad de instrumentos de recolección de datos. La innovación metodológica se centra así en asumir instrumentos del método biográfico (relatos o historias de vida) y el análisis de la comunicación e interacción como parte fundamental de la investigación de corte cualitativo, así como adicionar los datos extraídos de una propuesta cuantitativa, para la que se ha creado el cuestionario EMOC-EVEA.

### **1.3. Preguntas de investigación**

La pregunta de investigación constituye el eje que articula el estudio, es la espina dorsal que sostiene y guía el proceso, le da coherencia y consistencia al diseño metodológico, a la recopilación de los datos, así como al análisis e interpretación de los mismos. (Hamui, 2016, p. 53)

A riesgo de no atenernos a la ortodoxia en la presentación de esta tesis, establecemos, antes que los objetivos, las preguntas de investigación, ya que mantenemos que son las preguntas, nacidas de la reflexión y la curiosidad por conocer y aprender, las que inician el trabajo investigador, vertebrándose sobre ellas los objetivos a alcanzar en pos de dar o al menos intentar dar respuesta a las mismas. Esta idea viene reafirmada por las palabras de Janesick (1994), cuando señala que toda investigación cualitativa necesita de unos interrogantes previos como germen del proyecto y sobre los que seleccionar los métodos apropiados para desenvolver la investigación: «el diseño de la investigación cualitativa empieza con un interrogante» (Janesick, 1994, p. 37). La perspectiva personal del investigador, el modo en el que ve, está en el mundo

y aprehende la realidad, enmarca la pregunta, o preguntas, de investigación, suponiendo un punto crítico de arranque de la investigación. Son estos interrogantes, claros y concretos, los que determinan la selección de la metodología que mejor se acomode al trabajo de proseguir el proyecto de investigación.

Los primeros interrogantes exploratorios vienen determinados esencialmente por la propia experiencia de la investigadora como estudiante *online*, extremo que entra en consonancia con la respuesta que ofrecen Corbin y Strauss (1990) a la cuestión de cómo encontrar un problema investigable (qué investigar), señalando a «la experiencia personal y profesional» (p. 35) como una de las respuestas válidas a dicho interrogante. Esta experiencia personal es posible que deje que la subjetividad se entrevea en su selección y redacción. Sin embargo, valoramos que esa subjetividad, como más tarde se referirá, afecta de un modo positivo a la investigación, puesto que de alguna manera es el estudiante quien plantea las preguntas de investigación y pone en manos del investigador la oportunidad de dar respuesta; cuestiones planteadas desde una única persona, pero en dos roles y perspectivas distintas pero complementarias: como estudiante y como investigador.

Las preguntas iniciales de la investigación han sido:

¿Es posible rastrear las emociones del alumnado en un EVEA?

De ser así,

- a) ¿Qué emociones generan en el alumnado los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje?
- b) ¿Cuáles son las más frecuentes?, ¿a qué están asociadas dichas emociones?
- c) ¿Sienten los alumnos soledad ante el proceso enseñanza-aprendizaje?
- d) ¿Cómo influyen en el estado emocional las características propias de comunicación e interacción del contexto *online*?
- e) ¿Qué emociones generan los distintos tipos de tareas? ¿Hay diferencia según las características de las tareas?
- f) ¿Se crean «lazos emocionales» entre los participantes en el EVEA?
- g) ¿Sienten los alumnos diferencias en cuanto a su estado emocional con respecto a la educación presencial? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- h) ¿Qué variables externas influyen, si es que lo hacen, en las emociones generadas en EVEA?
- i) ¿Cómo se regulan esas emociones?

- j) ¿Cómo debería diseñarse y qué herramientas facilitan la comunicación e interacción en un espacio virtual teniendo en cuenta la dimensión emocional?

En virtud de la redacción de «memorandos»<sup>2</sup> (disponibles en Anexo 9), del propio proceso investigador y del análisis de los datos que se han ido obteniendo, estas preguntas son objeto de revisión constante y se han visto modificadas a lo largo de la investigación. Así, por ejemplo, no nos hemos centrado tanto en la regulación de emociones, puesto que implicaba una investigación de orden más psicológico para la que se hace necesario otro marco teórico y diseño metodológico, otras técnicas de recolección de datos y un planteamiento radicalmente distinto al sugerido en el presente estudio. Sin embargo, como se mostrará en la Parte III, dedicada a los resultados, sí se han identificado indicios de regulación emocional en una parte del alumnado.

#### 1.4. Objetivos

Etimológicamente, la palabra objetivo deriva del latín *ob-jactum*, pudiendo ser traducido como «hacia donde se dirigen las acciones». Los objetivos son los resultados que pretenden ser alcanzados. Aun siendo distintos conceptos, necesariamente convergen, ya que los objetivos enunciados en el presente serán los resultados de futuro. Obran como guía y cauce del proceso de investigación (y del esfuerzo), por lo que son orientadores de la metodología a seguir; además, se prestan a testar y evaluar los resultados alcanzados.

Proyectados de manera flexible, a lo largo de este proceso de investigación los objetivos han sufrido modificaciones y se han visto ampliados en unos casos y acotados en otros dependiendo de la deriva del proceso. Dicho esto, dos son los objetivos generales marcados en esta investigación:

- a) Identificar, describir y analizar las emociones generadas en el proceso enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual de educación en modalidad *online* de Educación Superior
- b) Diseñar estrategias metodológicas que ayuden orienten al docente a plantear ambientes educativos virtuales afectivos.

Estos amplios objetivos se han diseccionado y concretado en objetivos específicos que determinan de un modo más preciso el camino a seguir para alcanzar los resultados de la investigación.

---

<sup>2</sup> Nos servimos del término memorando, así como de su abreviatura «memo» utilizada en Teoría Fundamentada, para referirnos a las anotaciones en las que se recogen reflexiones, y/o aspectos considerados de interés, de la lectura bibliográfica y del análisis de los datos.

a) Respecto al primer objetivo, encaminado a identificar, describir y analizar las emociones generadas en el proceso enseñanza- aprendizaje en un entorno virtual de educación en modalidad *online* de Educación Superior, nos proponemos:

- Evaluar la autopercepción emocional que tienen los alumnos en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*.
- Determinar la implicación emocional del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en EVEA *online*.

b) En lo concerniente al segundo objetivo, diseñar estrategias metodológicas que ayuden al docente a plantear ambientes educativos virtuales afectivos, proyectamos:

- Conocer qué factores emocionales propician la interacción entre los participantes en una comunidad de indagación.
- Valorar el impacto emocional asociado a distintos recursos y tareas propuestas (diseño del EVEA).
- Analizar los elementos comunicacionales que favorecen la formación de grupo social en una comunidad de aprendizaje.
- Estimar que recursos y/o tareas facilitan la regulación emocional, la interacción y la comunicación.
- Proponer estrategias de comunicación eficaz en EVEA para la construcción de aprendizaje en comunidad.

## Capítulo 2. Marco teórico: variaciones sobre un tema

2.1

### **Emociones en e-learning: miradas y enfoques**

Revisión bibliográfica de estudios en el ámbito de las emociones en contextos educativos online..

2.2

### **Siguiendo el hilo de Ariadna: el laberinto teórico de la emoción**

Aproximación teórica al constructo de emoción desde una perspectiva filosófica.

2.3

### **Teorías de la emoción**

Recorrido por las teorías actuales de la emoción.

2.4

### **Saliendo del laberinto**

Perspectiva del abordaje de la emoción en esta investigación.

---

<sup>3</sup> La variación es una forma musical consistente en la exposición de un único tema y su reexposición durante un determinado número de veces con alteraciones (variaciones) de tipo rítmico, ornamental, armónico o melódico, teniendo como característica principal que todo el conjunto de la obra está en la misma tonalidad. Entre las muchas obras y compositores del repertorio clásico que hacen uso de esta forma musical, ofrezco las «Variaciones Goldberg» de J. S. Bach (BMW 988), interpretadas por Glenn Gould, pianista que dedicó gran parte de su vida al estudio de la obra del genio alemán, dejándonos, las que, consideramos, son las mejores interpretaciones de uno de los mayores genios de la música. La analogía, como ya puede intuirse, consiste en la presentación del tema, «emoción», y las distintas interpretaciones, voces y matices que la acompañan a lo largo de la Historia. <http://bit.ly/2ciBxUe>





Falso es y necio aquel símil que muchos toman como muy agudo e incontrovertible; a saber: que nosotros andamos agarrados a nuestros ascendientes, como enanos en hombros de gigantes. No es esto. Ni nosotros somos enanos ni fueron ellos gigantes, todos tenemos la misma estatura; y aún diré que nosotros nos encaramamos más arriba gracias al bien que nos hicieron, siempre que haya en nosotros lo que en ellos hubo; a saber: estudio, concentración de espíritu, desvelo, amor de la verdad. Si esto nos falla, ya ni siquiera somos enanos, ni somos llevados a hombros de gigantes, sino hombrecillos de merecida pequeñez derribados en el suelo. (Luis Vives, *De disciplinis*, 1992, p. 368).

No tiene sentido investigar sin mirar atrás, sin conocer las aportaciones realizadas por otros estudiosos a nuestro campo de acción para cotejar qué perspectivas, desde qué óptica, cuál ha sido su foco de interés, qué instrumentos, qué resultados y a qué conclusiones han llegado en su labor investigadora. El conocimiento, propio y general, se construye en lo social: estudiando, analizando y reflexionando sobre las ideas y propuestas de los que antes que nosotros transitaron la senda de nuestra investigación. Y es que la originalidad plena de un trabajo de investigación parece ser un canto de sirenas; una utopía al alcance de mentes preclaras, de visionarios que emprenden un camino que otros muchos seguiremos con la esperanza de aportar un minúsculo grano de arena materializado en la originalidad que se esconde en nuestra forma de mirar, de ver, de captar y aprehender la realidad(es) desde la experiencia personal y única de cada ser humano. Es el momento, pues, de agradecer a todos y cada uno de ellos la posibilidad que nos han brindado al abrir el camino por el que hoy transitamos: las emociones en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Y qué mejor manera de hacerlo que dejando constancia de sus investigaciones estableciendo los puntos cardinales que les orientan, conocer la evolución temática y fijar la raíz de nuestra investigación.

Tal vez sea lo más lógico abordar el marco teórico de una investigación partiendo de lo más amplio, de la dimensión macro, hasta llegar a la unidad más pequeña de análisis. Sin embargo, en esta tesis se ha decidido recorrer el camino opuesto y objetivar primero el problema que es fondo del estudio, las emociones en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) *online*, para después analizar los componentes o dimensiones que en ella están integrados. De esta manera, es nuestra intención poner énfasis en lo que será el núcleo, pero sin obviar la comprensión de los conceptos inexorablemente asociados a esta modalidad educativa.

Así, y a modo de cámara cinematográfica, comienza la acción con un primer plano que pone al espectador en contacto directo con el espacio más íntimo y personal del protagonista para conocerlo, identificarlo, percibir sus emociones, su estado anímico, su actitud, su intención. Conocido el protagonista, el encuadre de cámara

abre el plano hasta conseguir la panorámica general del contexto en el que se desarrollará la acción y que media en sus emociones y acciones. Movimientos de *travelling* atrás y distintos enfoques nos presentan a aquellos que, si bien interpretan un papel secundario, son absolutamente necesarios para entender las decisiones, acciones y el desarrollo de nuestro protagonista. De esta manera, primero se presentan los estudios previos sobre emociones en *e-learning* (entendido éste como entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*), protagonista de esta tesis. Este protagonista entra en escena rodeado de tres actores secundarios: la emoción (con sus bases filosóficas, teorías, componentes y funciones), las emociones en educación y el ambiente en sí mismo, la educación en modalidad *online* (discurriendo por la evolución de la educación a distancia y el perfil del alumnado *online*). A su vez, en torno a la formación *online*, se orienta el foco a la Comunidad de Indagación y por último a la interacción-comunicación como elemento fundamental del proceso educativo.

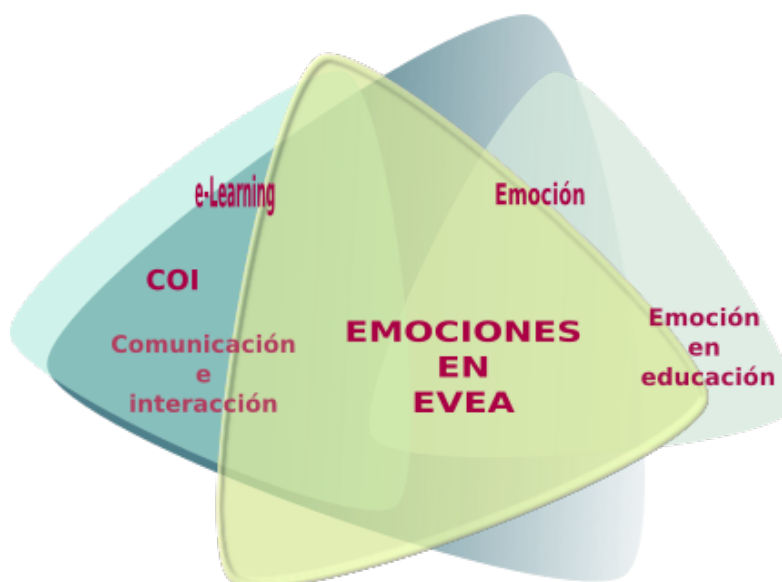


Figura 2. Dimensiones comprendidas en el marco teórico de la investigación

Fuente: elaboración propia

## 2.1. Emociones en *e-learning*: distintas miradas y enfoques

Las actuales investigaciones pedagógicas descartan las teorías que hasta ahora obviaban el papel desempeñado por las emociones en los procesos educativos, centrando el interés únicamente en el ámbito cognitivo como hacedor de aprendizaje: las nuevas corrientes de pensamiento destacan a la emoción como factor clave en la conquista y construcción del aprendizaje. La implicación emocional del individuo se une a su cognición y habilidades formando un todo único que interviene en el proceso enseñanza-

aprendizaje, determinando en gran medida el éxito<sup>4</sup> del mismo. El reconocimiento del valor de las emociones en los procesos educativos resulta de considerar al individuo como ser holístico racional, afectivo y social, en el que cada una de estas dimensiones se retroalimentan y complementan.

Por su parte, la (r)evolución que ha supuesto en el contexto educativo la aplicación de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) implica comenzar un camino de investigaciones tendentes a conocer las nuevas formas de aprender y enseñar que éstas procuran, así como a entender en profundidad los elementos cognitivo-emocionales que en los nuevos contextos educativos se activan (o se han de activar) para conseguir unos mínimos indispensables de logro basado en la calidad educativa. Como a principios del siglo XX<sup>5</sup>, nos encontramos ante el momento de desarrollar las perspectivas pedagógicas y metodológicas a emplear en estos contextos educativos mediados por la tecnología digital, contextos que no son el futuro, sino el presente.

El estudio de las emociones se consolida como un importante campo de investigación en contextos educativos en modalidad *online*, que puede ser, a su vez, subdividido en diferentes áreas, entornos que van adquiriendo más presencia y relevancia en la Educación Superior<sup>6</sup>. Algunos de sus puntos de convergencia se corresponden con la búsqueda de una interacción-comunicación (fundamento del proceso educativo), mediada por las tecnologías, más humana, más afín a la establecida en la educación

---

<sup>4</sup> Al hablar de «éxito» no es pretensión que tenga el significado socialmente adscrito a la palabra como «ser una persona de/con éxito» que en el imaginario colectivo tendemos a identificar con quien ha alcanzado altos niveles de bienestar económico, relevancia social o cuotas de poder. Considérese el éxito desde un punto de vista humanístico que tendría como concepto aproximado el de desarrollo pleno del individuo de manera que le reporte bienestar interno (*eudonoma*) y se proyecte en una integración constructiva y efectiva en la sociedad.

<sup>5</sup> Más bien deberíamos hablar de cómo se ha repensado, o adaptado, la educación, a lo largo de diferentes periodos históricos, según las sociedades han ido avanzando, o transformándose, en cuestiones político-económicas, sociales, ideológicas, culturales, científicas, y las subsiguientes incorporaciones de los avances técnicos y tecnológicos a los sistemas educativos.

<sup>6</sup> El incremento de la formación *online* en la Educación Superior obedece, según García Aretio (2007), a una larga serie de ventajas como: apertura, flexibilidad, eficacia, economía, formación permanente, motivación e iniciativa, privacidad e individualización, interactividad, aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, macro-información, recuperación inteligente, democratización de la educación, democratización de la información, diversidad y dinamismo, inmediatez, innovación, permanencia, multiformatos, multidireccionalidad, teleubicuidad, libertad de edición y difusión e interdisciplinariedad. Si bien todos y cada uno de los aspectos que señala Cabero son ciertamente fortalezas de la educación a distancia impartida en plataformas digitales, nuestra impresión es que propone como entes independientes a elementos de una misma categoría, que pueden identificarse como: social (democratización de la educación y la información, economía), transferencia del conocimiento (libertad de edición y difusión, permanencia, multiformatos), formación permanente o a lo largo de la vida (atendiendo a la flexibilidad,), interacción y comunicación (interactividad, inmediatez, multidireccionalidad, dinamismo).

presencial. De esta manera, las investigaciones van dirigidas a aunar el binomio comunicación/educación en lo virtual y emoción, así como dotar a los entornos virtuales de aprendizaje de canales de comunicación que se asemejen a la calidad y calidez de la interacción humana cara a cara. No tener físicamente presente al interlocutor puede suponer una pérdida de información afectiva, establecida básicamente desde lo no-verbal. Este hecho requiere de la implementación de estrategias dirigidas a conocer, para gestionar y actuar en consecuencia, los estados emocionales derivados de este empobrecimiento de la comunicación. Para ello es preciso determinar las emociones experimentadas en los contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje y que estas emociones, y las dinámicas de estados anímicos generados, sean reconocidas en orden a conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje reflexivo, profundo y pleno basado en la comunicación afectiva y efectiva que guíe la labor docente y el desarrollo académico y personal del alumno.

Atendiendo a los aspectos metodológicos de las investigaciones revisadas (en Anexo 12 se puede consultar tabla resumen del metaanálisis realizado), las perspectivas cualitativa y cuantitativa conviven como las directrices que guían los estudios sobre el tema: la aplicación de cuestionarios y otros métodos de medición «en números» se estima pertinente como instrumento evaluativo de aproximación a las emociones dominantes del grupo/individuo; sin embargo, los datos aportados se ven completados y complementados desde el enfoque cualitativo teniendo en cuenta precisamente el objeto de estudio que aúna dos elementos humanos dinámicos como son las emociones y el propio proceso educativo. El análisis de foros, textos, entrevistas y/o diarios, aportan gran cantidad y variedad de valiosos matices afectivos, brindando la posibilidad de que el sujeto/s investigado exponga, a veces de modo inconsciente o implícitamente urdido en el discurso, sus emociones y estados anímicos experimentados a lo largo del proceso.

En los albores del siglo XXI, las investigaciones centraron su interés en las emociones del ámbito de la ansiedad, el estrés, la frustración y el aburrimiento (Artino y Stephens, 2007), así como en el desarrollo de herramientas tecnológicas de reconocimiento automático de emociones que tienen como fin minimizar el impacto de dichas emociones, de valencia negativa, que pueden surgir de la interacción hombre-computadora (Klein *et al.*, 2002; Oatley, 2004). Estos estudios centran su interés en el análisis de la expresión facial, el reconocimiento de voz, las señales fisiológicas (R. W. Picard *et al.*, 2001), o el análisis multimodal de reconocimiento de emociones (Kapoor y Picard, 2005; Pantic y Rothkrantz, 2003). En el trabajo realizado por Zeng *et al.* (2009), se ofrece un detallado estudio sobre los avances algorítmicos para el reconocimiento, detección y análisis de emociones humanas desde una perspectiva multimodal (audiovisual, lingüística, paralingüística, expresiones faciales, movimientos de la cabeza y gestos

corporales). Por su parte, Moridis y Economides (2008) proporcionan una visión general de los diversos componentes de los entornos afectivos de aprendizaje asistidos por ordenador y las tres áreas científicas que integran el desarrollo de estos sistemas afectivos: las emociones y su conexión con el aprendizaje, el reconocimiento de emociones y la instrucción emocional y el diseño.

Avanzando hacia la segunda década del siglo, la cuestión emocional en los ambientes virtuales educativos sigue fortaleciéndose con publicaciones como la realizada en el año 2012 por la revista *Internet and Higher Education*, dedicando un número monográfico al tema en cuestión. La incidencia de los estados afectivos durante el aprendizaje con tecnología cuenta, ya al siguiente año, con un corpus suficiente para presentar estudios de meta-análisis como el desarrollado por D'Mello (2013), quien procura un estudio selectivo de veinticuatro artículos, desarrollados a través de distintas metodologías, en los que se proporciona una aproximación a la identificación de los estados afectivos experimentados por los estudiantes en contextos de aprendizaje potenciados por las tecnologías, pieza fundamental para el desarrollo investigador de tecnologías avanzadas de aprendizaje que detectan automáticamente dichos estados afectivos. De igual modo, dentro del marco de la *Seventh International Conference on Complex, Intelligent and Software Intensive System*, celebrada en Taiwan, Daradoumis *et al.* (2013) revisan las tendencias de investigación sobre emociones en *e-learning* destacando las temáticas sobre emociones de aprendizaje, las emociones específicas resultantes y de *feedback* y los modelos y teorías empleados en dichas investigaciones. Estas revisiones son acompañadas de sus propias preguntas y objetivos (metas/fines) de investigación. Así mismo apuntan su propio método de investigación en la materia, en el que toma especial relevancia el factor tiempo como determinante de los cambios de estados emocionales del aprendiz *online*.

Esta exploración preliminar ha encaminado una revisión más exhaustiva en la que hemos identificado tres líneas matrices de investigación: (a) emociones, motivación e interés, (b) gestión de emociones, y (c) reconocimiento de emociones. Dichas líneas son susceptibles de ser divididas en áreas más pequeñas, según el investigador delimite su eje de interés a estudiar, sin que por ello sean excluyentes entre ellas, ya que los autores de los trabajos analizados son proclives a basar sus investigaciones en varias teorías o modelos.

- a) Línea emociones / motivación / interés. Esta primera línea, engloba investigaciones referidas a las emociones básicas y académicas<sup>7</sup> (Pekrun *et al.*, 2010),

---

<sup>7</sup> Abordaremos y ampliaremos el concepto de emociones académicas en el Capítulo 3. Adelantamos que las emociones académicas están integradas, según Pekrun, por las emociones de logro (*achievement emotions*), las emociones epistémicas (*epistemic emotions*), las emociones sobre el tema o contenido (*topic emotions*) y las emociones sociales (*social emotions*).

que, según su valencia e intensidad, afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación y auto-regulación del aprendizaje, por su estrecha vinculación con las emociones experimentadas, es otro de los aspectos que incluimos en esta línea. Esta vertiente de investigación supone uno de los campos más ampliamente explorado, poniendo de manifiesto cuáles son y cómo influyen las emociones básicas y académicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales y su directa relación con la motivación y el interés.

- b) Línea gestión de emociones. En esta línea encuadramos los estudios sobre el manejo y regulación de emociones como habilidad de desarrollar estrategias para reconducir estados emocionales negativos, aliviar el estrés, manejar conflictos, así como para reforzar la autoestima, la empatía y la resolución de problemas, aspectos todos ellos de gran calado en el proceso educativo. La línea de gestión de emociones viene estrechamente vinculada con la presencia social (en su dimensión afectiva), del modelo de la Comunidad de Indagación (COI). Es esta perspectiva de investigación la que en mayor medida se remite a las emociones del profesorado, bajo la justificación de que el conocimiento de las emociones experimentadas en EVEA orienta la tarea docente de crear entornos más afectivos, comunicativos e interactivos y favorece una respuesta propicia ante los estados emocionales propios y del alumnado
- c) Línea de reconocimiento de emociones. En esta última línea identificada se incorporan las investigaciones centradas en explorar los canales de transmisión emocionales en ambientes virtuales educativos, para lo que se diseñan y desarrollan programas informáticos (*software*) capaces de identificar las emociones de los estudiantes en línea a través de la expresión facial y gestual, el reconocimiento de voz y el registro de señales fisiológicas y de información sobre preferencias personales.

### **2.1.1. Principales modelos teóricos implementados en el estudio de emociones en *e-learning***

Identificadas las tres líneas emergentes, damos respuesta a cuáles son las teorías y modelos más utilizados en el estudio de las emociones en *e-learning*, encontrando que éstas parten de diferentes teorías socio-cognitivas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Acompañando, en buena medida, a las teorías que a continuación se exponen, han sido identificadas otras teorías y modelos en el estudio de las emociones en contextos virtuales de aprendizaje. Su carácter subsidiario respecto a las teorías más ampliamente utilizadas, nos insta a nombrarlas, aunque no a desarrollarlas, por mor de ofrecer un retrato de la amplia panorámica teórica de aproximación al objeto de estudio de las emociones en dichos contextos educativos: a) Modelo representacional de la comprensión emocional (Stein y Levine, 1990), cuyo componente central es la evaluación de los

- *Social cognitive theory of self-regulation* (Bandura, 1991): la motivación está regulada por las creencias de control en las que se contienen las expectativas de situación-resultado, las expectativas de acción-resultado y la autoeficacia percibida, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar las acciones que se requieren para alcanzar un resultado deseado. Una de las principales contribuciones de la Teoría Cognitiva Social estriba en la idea de que las creencias de autoeficacia influyen en el rendimiento y el establecimiento de metas, una idea que ha sido incorporada a otras teorías motivacionales de la conducta. Los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Estas, a su vez, de los propios comportamientos y de los contextos ambientales, los cuáles se ven afectados por los otros dos factores (Reciprocidad triádica). Esta reciprocidad «no significa simetría en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales» (Bandura 1987, p. 44, en Rivière, 1992).
- *The control-value theory of achievements emotions*, (Pekrun, 2000, 2006) ofrece un «marco integrador para analizar los antecedentes y efectos de las emociones experimentadas en el logro en contextos académicos» (Pekrun, 2006, p. 316). Pekrun plantea en la construcción de esta teoría integrar las distintas perspectivas y enfoques sobre los antecedentes y funciones de las emociones de logro, proporcionando un marco teórico más amplio en el que las emociones de logro del resultado (*achievement outcomes*) se complementan con la incorporación de emociones de logro referidas a la actividad (*achievement activities*).
- *Self-regulation of motivation* (Pintrich, 2004): la motivación académica está constituida por tres dimensiones: (a) componente de valor («¿por qué hago esta tarea?»), (b) componente de expectativa basado en la autopercepción y creencias («¿soy capaz de hacer la tarea?»), y (c) el componente afectivo que incluye las relaciones emocionales («¿cómo me siento realizando esta tarea?»).
- *Learning Spiral model* (Kort y Reilly, 2002) considera el aprendizaje como un proceso emocional dinámico con cuatro grandes etapas repetidas, de manera que el estudiante pasa de manera cíclica de la curiosidad a la decepción, la frustración, y la aceptación.
- *Affective computing* «es aquella que surge, se relaciona o busca influir en las emociones dando capacidad a las máquinas para poder percibir las emociones

---

elementos informativos nuevos en relación a la consecución de las metas, que tienen valor para el sujeto; b) Cognitive disequilibrium theory (Piaget, 2014); c) Implicit Theories (Dweck, 1996); d) Social learning theory (Putnam y Borko, 2000); e) Emotion regulation (Kuhl, 2000); f) Inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1995; Goleman, 2006).

y así poder imitarlas o expresarlas» (R. W. Picard, 1997, p. 3). Su objetivo es lograr una interacción humano/computadora más eficiente mediante la articulación de la comunicación emocional a través de interfaces que detectan automáticamente y responden a las emociones de los usuarios, permitiendo la comunicación del estado emocional del usuario.

- *OCC model of emotion* (Ortony et al., 1988): proporciona un enfoque sistemático y detallado de la generación cognitiva de las emociones suministrando variables para cuantificar su intensidad. Describe una jerarquía que clasifica veintidós tipos de emociones construidas sobre las consecuencias de los hechos (por ejemplo, la alegría y la compasión), acciones de los agentes (como el orgullo y el reproche) y el aspecto o propiedades de los objetos (por ejemplo, el amor y el odio). Estas secciones se combinan entre sí para formar emociones compuestas; así, la gratitud y la ira sería la consecuencia de las emociones referidas a las consecuencias de los hechos provocados por las acciones de los agentes.
- *Circumplex model of affect* (Russell, 1980): propone que todos los estados afectivos surgen a partir de dos sistemas neurofisiológicos fundamentales, uno relacionado con la valencia (un continuo placer-displacer) y el otro con la excitación. Sugiere que las emociones se distribuyen en un espacio circular de dos dimensiones, que contiene la excitación, representado en el eje vertical, y la valencia, representada en el eje horizontal, mientras que el centro del círculo representa una valencia neutra y un nivel medio de la excitación. Cada emoción se entiende como una combinación lineal de estas dos dimensiones, o como diversos grados tanto de valencia como de excitación.
- *Community of inquiry model* (Garrison et al., 2000). De corte constructivista-colaborativo, postula que el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales surge de la interrelación de tres dimensiones: la presencia cognitiva, la presencia docente y la presencia social. La presencia cognitiva hace referencia al grado en el cual los alumnos construyen significados dentro de la comunidad. La presencia docente está relacionada con el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognitivos y sociales. Por último, la presencia social es definida como la habilidad de los estudiantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente dentro de la comunidad virtual.



Tabla 1. Teorías utilizadas en las distintas líneas de investigación

Modelos/Teorías	Líneas de investigación		
	Emociones/Motivación/ Interés	Gestión de emociones	Reconocimiento de emociones
Social cognitive theory of self-regulation	X		X
Control-value theory	X	X	X
Self-regulation of motivation	X	X	X
Affective model / Affective Computing	X		X
Circumplex model of affect	X		
Learning spiral model			X
OCC model	X		
Community of Inquire	X	X	

Fuente: elaboración propia

### 2.1.2. Instrumentos para la medición y reconocimiento de emociones

Para la medición y reconocimiento de emociones, los investigadores se han valido de instrumentos de diferente tipología: a) de carácter cuantitativo: cuestionarios, categorías y escalas; b) de carácter cualitativo: análisis de contenido basados en transcripciones de entrevistas y foros; c) de carácter comportamental: análisis de señales fisiológicas y por la observación de la expresión facial durante la comunicación. Si en un principio las perspectivas metodológicas desde las que se asumían las investigaciones de las emociones en entornos virtuales *online* venían marcadas preferentemente por la metodología cuantitativa, el enfoque cualitativo, y sobre todo mixto, cobra especial importancia transcurridas las etapas iniciales que abrieron paso en este campo de investigación.

Señalábamos que los cuestionarios han sido uno de los principales instrumentos de recogida de datos. Entre ellos destacan la adaptación a contextos educativos virtuales del *Achievement Emotion Questionnaire* (AEQ) (Pekrun, 2005) para el reconocimiento y medición de las emociones de logro. El AEQ es un instrumento multidimensional diseñado para medir las emociones de logro usando una serie de escalas compuestas cada una de ellas de múltiples ítems. Dividido en tres secciones, emociones relacionadas con la clase (aula), emociones relacionadas con el aprendizaje y emociones que surgen en situaciones de exámenes, el AEQ mide nueve emociones: cuatro positivas (*enjoyment* (*placer-disfrute*), *esperanza*, *orgullo* y *relief* (*alivio-liberación*)) y cinco negativas (*ira*, *ansiedad*, *desesperanza*, *vergüenza* y *aburrimiento*). Dentro de cada sección los elementos se ordenan en tres bloques para evaluar las experiencias emocionales previas al resultado (emociones prospectivas), generadas durante el

aprendizaje (emociones de actividad) y posteriores al resultado (emociones retrospectivas). En el ámbito hispanoamericano, A. González *et al.* (2009), A. González *et al.* (2011) y Paoloni, Vaja y Muñoz (2014) realizan la versión traducida al español y lo aplican en un estudio comparativo sobre ajuste emocional entre estudiantes universitarios españoles y argentinos. El AEQ ha sido extensamente utilizado, tanto en su versión completa como empleando alguna de sus secciones, para evaluar las emociones en educación secundaria y universidad referidas a la clase-aula en general o a materias específicas como matemáticas, segundos idiomas, física o psicología (Perdomo y Fernández, 2017; Vejar y Contreras, 2019).

La estrecha relación existente entre emoción y motivación lleva a los investigadores a emplear el *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (Pintrich *et al.*, 1993), diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales y los usos de estrategias de aprendizaje del alumnado. El MSLQ se posiciona en las teorías socio-cognitivas de la motivación y la autorregulación en el aprendizaje (*self-regulated learning*), según las cuales la motivación de los estudiantes está directamente relacionada a su capacidad para auto-regular las actividades de aprendizaje (Eccles y Wigfield, 2002), asumiendo que la motivación y las estrategias de aprendizaje no son rasgos estáticos del alumno, sino que son dinámicos, pueden ser aprendidos y controlarse.

Tabla 2. Líneas de investigación, metodología e instrumentos en el estudio de emociones en contextos educativos virtuales

Líneas	Metodología	Instrumentos
<b>Emociones de logro/Motivación/Interés</b>	Cuantitativa	Cuestionarios (AEQ, MSLQ) Encuestas
	Cualitativa	Foros de discusión Diarios Entrevistas E-mails
	Mixta (evaluativa)	Cuestionario. Foros de discusión. Entrevista grupal.
<b>Gestión de emociones</b>	Cualitativa	Grupos de discusión Entrevista Análisis de contenido: foros y otros textos
	Mixta	Cuestionario Registros de participación en línea. Análisis de contenido de las interacciones en línea. Entrevista
	Cuantitativa	Cuestionario Test Técnicas de relajación
<b>Reconocimiento de emociones</b>	Cuantitativas	Test Cuestionarios Lecturas fisiológicas. Programas de reconocimiento facial (ITSs)
	Cualitativas	Grupo focal Grabación en audio Anotaciones de Observación Transcripción y análisis de contenido Entrevista Diarios del alumnado Diario del profesor E-mails

Fuente: elaboración propia

### **2.1.3. Resultados alcanzados según las líneas de investigación identificadas**

Seguimos desgranando las tres líneas de investigación identificadas, para exponer a continuación algunos de los resultados más significativos alcanzados por los autores de los estudios analizados.

#### **a) Línea emociones / motivación / interés**

Los resultados de las investigaciones que conjugan el modelo teórico de Pekrun y Pintrich y la metodología cuantitativa indican que, en general, los estudiantes que se aburren en su proceso de aprendizaje en un entorno virtual son menos proclives a emplear estrategias de aprendizaje adaptativas, tales como la elaboración y la metacognición (Artino y Jones, 2012). El aburrimiento y la frustración, identificadas como emociones experimentadas frecuentemente en contextos educativos *online*, y que correlacionan negativamente con la motivación y la satisfacción, son catalogadas como perjudiciales para el proceso de aprendizaje; sin embargo, cuando se consideran como parte del modelo global de la teoría *control-value*, la frustración surge como algo positivo, de manera que los mayores niveles de frustración pueden predecir resultados conductuales más adaptativos y promover el compromiso metacognitivo, especialmente en alumnado con altos niveles de autoconfianza en sus habilidades académicas. Estos datos vienen a confirmar que la cognición, el afecto y la conducta son elementos dinámicos que trabajan en contexto y que las emociones de orientación negativa pueden potencialmente producir resultados positivos y, por el contrario, las emociones con valencia positiva pueden potencialmente producir resultados negativos (Pekrun, 2006). De forma similar a lo que sucede en las aulas tradicionales, en los entornos de aprendizaje en línea el disfrute está estrechamente relacionado con las percepciones del contexto del curso y con las conductas adaptativas de autorregulación del aprendizaje (Artino, 2009). A través de la encuesta, e integrando seis dimensiones de estudio (alumnado, profesorado, cursos, tecnologías, diseño y ambiente), Sun *et al.* (2008) investigan los factores críticos vinculados a la satisfacción del alumnado *online*. Entre los factores vinculados con la satisfacción del estudiante en línea, se encuentra la flexibilidad, la calidad del curso ofertado, la utilidad de los aprendizajes o la facilidad de uso de la plataforma en la que se aloja la formación (navegabilidad). Por su parte, Kay y Loverock (2008) desarrollan un instrumento para evaluar las emociones generadas en aprendizaje mediado por ordenador en el que diagnostican cuatro emociones básicas: ira, ansiedad, felicidad y tristeza; hallando que dichas emociones correlacionan fuertemente con la actitud afectiva, pero no con la cognitiva y conductual.

La posible disparidad de emociones y de aspectos motivacionales que los distintos contextos educativos pueden generar ha sido abordada en estudios comparados

entre educación presencial, educación en modalidad *online* y en ambientes mixtos (*b-learning*). Utilizando el AEQ y el MSLQ, la percepción motivacional, las emociones y las estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnado presencial y de un entorno virtual, conforman el estudio comparativo realizado por Marchand y Gutiérrez (2012), en el que concluyen que pueden existir diferencias entre el alumnado en línea y el que se desempeña en un entorno físico tradicional. Las emociones de logro experimentadas por el alumnado (tales como la esperanza, la frustración o la ansiedad), ejercen un papel clave en el desarrollo de estrategias significativas para mejorar el aprendizaje de aquellos contenidos que son percibidos como difíciles o complejos; además, las creencias motivacionales sobre el dominio de la tarea predicen en gran medida el ajuste emocional de los sujetos.

Basado en la teoría *control-value*, Butz *et al.* (2015) investigan las emociones generadas en estudiantes de un entorno híbrido sincrónico de aprendizaje mediado por tecnología en el que, de manera simultánea, alumnos presenciales y en línea reciben instrucción, en términos de control, valor y éxito percibido y se compara el grado de activación emocional en cuanto al logro y el uso de la tecnología. Como resultado, los estudiantes en línea mostraron unos niveles significativamente más elevados de ira, ansiedad e impotencia, relacionados con el uso de las tecnologías, debido a obstáculos técnicos como fallos del sistema, errores de conexión o deficiencias de audio y vídeo.

La satisfacción reportada, según el tipo de personalidad, por alumnado de modalidad *e-learning* y *b-learning* es el foco de estudio de Bolliger y Erichsen (2013). Entre los resultados obtenidos destaca la satisfacción de los participantes en cursos seguidos en ambos entornos. Los análisis revelaron, así mismo, diferencias significativas respecto a elementos de las diferentes modalidades: los participantes en el entorno de aprendizaje combinado (*b-learning*), adujeron una menor satisfacción con el nivel y la profundidad de la interacción personal. Algunos elementos de satisfacción identificados incluyen la flexibilidad, la disponibilidad del instructor y el tiempo de respuesta, así como una buena dinámica de retroalimentación. En la satisfacción percibida por el estudiante virtual influyen aspectos como la ansiedad, la actitud del docente, la flexibilidad del curso o la utilidad de las propuestas de aprendizaje.

Siguiendo con las investigaciones que introducen elementos de carácter comparativo, Artino y Stephens (2009) exploran las posibles divergencias de motivación y autorregulación entre estudiantes de pregrado y postgrado en un entorno en línea. Entre sus hallazgos señalan que los estudiantes de pregrado reportaron mayores creencias del valor de la tarea y una mayor motivación para inscribirse en futuros cursos en línea. Otros resultados indican que la elección de emprender una formación de carácter virtual está estrechamente relacionada con las creencias de auto-eficacia (*self-efficacy* de Bandura, 1977), con la confianza en la capacidad de aprendizaje en línea y

con una reciente experiencia satisfactoria en este tipo de aprendizaje (Artino, 2010). El impacto de las emociones de logro en las preferencias de elegir la modalidad *online*, Tempelaar *et al.* (2012) concluyen que el disfrute, como emoción positiva, y el aburrimiento, como emoción negativa, son las experiencias emocionales que más contribuyeron a que los estudiantes se convirtieran en lo que llaman «estudiantes en línea intensivos» en un entorno de aprendizaje mixto (*b-learning*).

Poniendo el foco de atención en las propiedades motivacionales del interés<sup>9</sup> y empleando el modelo de motivación y autorregulación, Sansone *et al.* (2012) definen el «interés» como una emoción básica que involucra tanto a lo cognitivo como a lo afectivo. Los autores concluyen que los estudiantes en línea y tradicionales parecen utilizar similares estrategias de motivación centradas en los resultados, resolviendo que el contexto (aula virtual o tradicional) no parece influir en las estrategias implementadas. Sin embargo, en cuanto al uso de estrategias centradas en la experiencia, el contexto de aprendizaje sí marcó diferencias: los estudiantes en línea eran más propensos a reportar el uso de estrategias proyectadas (aquellas relacionadas con planes futuros) para hacer más agradable la experiencia de estudiar, vinculándose además con una menor preocupación por las calificaciones de los exámenes.

No cabe duda de que uno de los momentos de mayor relevancia emocional para el alumnado en su proceso de aprendizaje viene determinado por las actividades investidas de un carácter netamente evaluativo, los exámenes. Este tema, bien sea tratado específicamente o bien como categoría emergida del análisis de datos, se hace presente en las investigaciones sobre emociones en *e-learning* y, por supuesto, en algunos de los estudios que hemos comentado. Sobre este particular, Stowell *et al.* (2012) llevan a cabo un estudio (pre-test y post-test), sobre las emociones producidas ante un examen *online*. Entre sus resultados destacan que aquellos estudiantes con bajo contenido de ansiedad ante los exámenes en el aula física tenían niveles significativamente más altos de ansiedad al realizar un examen en línea, mientras que los estudiantes con altos niveles de ansiedad en el aula mantenían los mismos niveles.

---

<sup>9</sup> Carol Sansone y Dustin B. Thomas (2005) centran el interés, considerado experiencia fenomenológica, como factor fundamental tanto de la motivación como de la autorregulación. Ante la tendencia general a considerar la motivación en términos de meta (resultados) como la base de la autorregulación, los autores aportan un novedoso punto de vista al proponer que no es solo el objetivo final (meta), sino el interés (involucrado en el proceso mismo), agente motivador que influye directamente en la autorregulación del alumnado. Los autores apuntan a que el interés puede convertirse en la motivación más importante para la persistencia y el compromiso con la tarea, sobre todo para aquellas que implican una realización a largo plazo. Por su parte, Hidi y Renninger (2005), en concomitancia con lo expuesto, definen el interés como una variable de la motivación referida a aspectos de estados psicológicos de participación o la predisposición para comprometerse, especialmente, con objetos, actividades o ideas a través del tiempo.

Señalan, además que la correlación entre la ansiedad y el rendimiento fue más débil en las pruebas en línea que en las que se llevaron a cabo en el aula.

El discurso emocional de los estudiantes en línea es el centro de interés de los estudios realizados por Zembylas (2008) y Zembylas *et al.* (2008). En ellos identifican el origen de emociones positivas en la flexibilidad de la metodología, la satisfacción por el cumplimiento de las exigencias del curso y el entusiasmo por la carga emocional de la comunicación a distancia. Por su parte, las emociones negativas corresponden a la ansiedad por una metodología que en principio resulta desconocida, la soledad y el aislamiento, o el estrés. Los resultados también concluyen que el nivel de ansiedad ante la nueva metodología disminuye gradualmente a medida que el alumno se familiariza con la comunicación, a través de medios como correos electrónicos, llamadas telefónicas o discusiones asincrónicas, lo que directamente se relacionó con el desarrollo de un estrecho vínculo emocional con los compañeros.

La comunicación como eje vertebrador y sustancial de la presencia social en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, orienta el estudio de Angelaki y Mavroidis (2013). Utilizando como herramienta de investigación el cuestionario, dan a conocer las emociones producidas en la comunicación mediada por ordenador, cuáles de ellas son las que activan la necesidad de comunicación con el profesorado y los compañeros/as de estudios, así como los canales preferidos por el alumnado para llevar a cabo la comunicación. En este sentido, los estudiantes, mayoritariamente, declararon como su vía preferida de comunicación el correo electrónico, en segundo lugar, la comunicación cara a cara y en tercer lugar la comunicación telefónica, apareciendo en menor medida otras aplicaciones de comunicación como *Skype*, chats o los foros embebidos en la plataforma de formación. Destacan en su investigación la «necesidad» que siente el alumnado de comunicarse con los demás. El estrés y la ansiedad figuran entre las emociones negativas más recurrentes asociadas a la comunicación con el docente; mientras que el alivio y la satisfacción por el apoyo académico recibido, cuentan entre las emociones positivas una vez se lleva a cabo la comunicación con el instructor.

Los resultados obtenidos del estudio llevado a cabo por Rebollo *et al.* (2008) de reconocimiento y valoración de las emociones asociadas al aprendizaje *online*, indican mayor nivel de bienestar emocional que de malestar tanto en las encuestas como en los discursos virtuales del profesorado y del alumnado. Identifican como emociones positivas la orientación, el alivio y el optimismo, y como emociones negativas la tensión y la desorientación-confusión. Significan la interrelación de emociones de manera que las emociones positivas se correlacionan con procesos de empoderamiento, especialmente con el orgullo, apareciendo como única emoción negativa asociada al poder, la culpabilidad.

Una de las características más destacadas de la educación *online* es aquella que remarca las posibilidades que ofrece para el trabajo colaborativo. Los resultados de la gestión de emociones en trabajo grupal en línea (Xu *et al.*, 2013; Xu *et al.*, 2014), revelaron que dicha gestión se relaciona positivamente con la retroalimentación, sus creencias orientadas al aprendizaje, la organización del ambiente y la búsqueda de ayuda. En comparación con los estudiantes a tiempo parcial (aquellos que tienen otra serie de obligaciones externas al estudio como responsabilidades laborales y/o familiares), se registró que los estudiantes a tiempo completo (aquellos exentos de las responsabilidades sujetas a obligaciones laborales), eran más propensos a tomar la iniciativa en la gestión de su emoción mientras desarrollaban el trabajo grupal en línea. Por su parte, Noteborn *et al.* (2012) en investigación realizada en un mundo virtual (*Second Life*), hallaron que las distintas creencias del alumnado hacia el valor de la tarea estaban relacionadas con el disfrute y el aburrimiento, pero que no correlacionaban con los resultados obtenidos. Así, el aburrimiento a nivel individual no parece repercutir de forma negativa en el rendimiento del equipo; lo que parece indicar que un estudiante que se aburre en el contexto de una clase en línea puede ser parte de un equipo comprometido con la tarea que no muestra síntomas de desinterés y aburrimiento.

Compensar las emociones negativas como la ansiedad, la tristeza, la desesperanza, la ira, la vergüenza o el asco que pueden generarse en *e-learning* es la preocupación de Qin *et al.* (2014). Para ello, y mediante el conocimiento previo del modo de autorregulación y expresión emocional del estudiante, obtenido mediante el *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) (Gross y John, 2003), crean un algoritmo que detecta palabras clave de orientación emocional negativa. Identificada la emoción, el programa recomienda al alumno una selección musical para tratar de contrarrestar el estado emocional negativo que le aflige<sup>10</sup>. También a través de la creación de un algoritmo trabajan Colace *et al.* (2014), proponiendo un método de minería de datos capaz de identificar las emociones a través de la distinción de términos vertidos en diferentes documentos del alumnado *online*. Este método puede ser utilizado para construir un detector de sentimientos capaz de etiquetar un documento de acuerdo con los mismos.

El crecimiento exponencial de formación ofertada a través de los *massive open online course* (MOOC), no podía quedar fuera del interés de los investigadores. La potencialidad (*affordance*) del entramado emocional, es el objeto de estudio, a través de la etnografía virtual, de Cheng (2014). En su investigación despuntan que las emocio-

---

<sup>10</sup> Nos preguntamos, ya que no queda claro en el estudio: ¿en base a qué parámetros se «receta» una música para la ira o para el estrés? ¿quién, y con qué criterios, selecciona la música que el algoritmo recomienda al estudiante?



nes identificadas como no tendentes al logro en la tarea desempeñan un papel relevante en el proceso de aprendizaje de los participantes: por un lado, la emoción altruista presente en el entusiasmo y deseo de ayudar a los demás, mientras no hubiere beneficios materiales que obtener, y, por otro, la emoción intergeneracional construida sobre el intercambio de experiencias entre participantes de distintas edades.

### **b) Gestión de emociones**

De las investigaciones de carácter cualitativo sobre gestión de emociones destacamos las que toman por base el modelo de la *Comunidad de Indagación (COI)* (Garrison *et al.*, 2000), donde la presencia social conjuga tres subcategorías: la expresión afectiva, la comunicación abierta y la cohesión del grupo. Los análisis de foros de los estudiantes revelan una serie de códigos que evidencian dificultades a la hora de afrontar el trabajo grupal en línea referidas a la participación, la dilación en la toma de decisiones, los problemas de comunicación y con la tecnología, la falta de familiaridad con otros estudiantes, la motivación, emociones o la necesidad de encontrarse cara a cara (Robinson, 2012; Capdeferro y Romero, 2012). Estas dificultades parecen minimizarse gracias a la utilización de herramientas de tecnología de la comunicación como la videoconferencia, ya que procuran al estudiante la percepción del fortalecimiento de la presencia social del docente y la expresión de emociones, haciéndolo más real, presente y familiar, aspectos que producen que las interacciones se asemejen más a las experimentadas en el aprendizaje cara a cara (Borup *et al.*, 2012). Los estudios llevados a cabo por Cleveland-Innes y Campbell (2012) recogen que la variedad de lenguaje emocional expresado en los textos analizados avala que la emoción es experimentada por los estudiantes en comunidades virtuales de aprendizaje más allá de la expresión de la presencia social. Definida como «presencia emocional», se trata, según las autoras, de «la expresión externa de emoción, afecto y sentimiento, por los individuos y entre individuos en una comunidad de investigación, en relación con la interacción con la tecnología de aprendizaje, los contenidos, los estudiantes y el docente» (Cleveland-Innes y Campbell, 2012, p. 283). La gestión de las emociones, lejos de ser un elemento distractor, puede servir como facilitador en apoyo del pensamiento, la toma de decisiones, la estimulación, y la dirección.

Con relación a la inteligencia emocional y el vínculo social en la interacción en la educación virtual, Han y Jonhson (2012), concluyen que la capacidad limitada para expresar y percibir emociones en estos contextos puede llevar a una mayor distancia emocional de los estudiantes, principalmente de aquellos que tienen baja capacidad para identificar emociones, a diferencia del ambiente presencial en el aula que ofrece mejores oportunidades de identificar las señales no verbales. No encontraron evidencias de relación entre inteligencia emocional y los tipos de interacciones; lo que puede

indicar que la motivación de los estudiantes adultos en línea basa su interacción más en sus propios intereses de éxito que en su vínculo emocional con compañeros y profesores. Por su parte, Meyer y Jones (2012) enfocan su investigación hacia la inteligencia social (Goleman, 2006); encontrando que los participantes en el curso *online* comparten sus conocimientos sobre cómo trabajar en grupo, pero se mantienen más reacios a adoptar una personalidad, o yo virtual, que en otros ambientes de aprendizaje en línea como los del entorno de los juegos.

Conocer previamente a una persona proporciona comprensión acerca de su personalidad, aportando ayuda para interpretar el significado de las conversaciones o mensajes de correo electrónico en línea e influyendo en la reacción emocional del lector. Han y Jonhson (2012) estudiaron las relaciones entre inteligencia emocional y las interacciones de estudiantes *online*, para obtener que aquellos que tienen una mayor capacidad para percibir las emociones tienen un mayor sentido de unión con sus compañeros de aprendizaje en línea. Sin embargo, otras habilidades emocionales (como la comprensión y la gestión emocional) tenían una menor contribución a la relación inteligencia emocional-interacción. A diferencia de la educación tradicional en el aula, en la que la capacidad de gestión de emociones se asocia a las relaciones establecidas por los estudiantes con el grupo de amigos y otros miembros del entorno educativo, en este estudio, no se encontró dicha relación.

La dificultad que puede derivar de la distancia entre alumno y profesor y la pérdida de la información transmitida por la expresión facial y gestual, ha llevado a buscar formas de comunicación plena a través de sistemas informáticos de reconocimiento de expresiones. El reconocimiento de emociones a través de la expresión facial toma importancia en las investigaciones actuales fundamentándose en las teorías de Ekman y Friesen (1977), para los que la expresión facial, de manera universal, está asociada a las emociones básicas y de Mehrabian (1971), quien señala que la comunicación cara a cara se transfiere en un 55 % por la expresión facial; además, el cuerpo (el gesto y la postura) y el tono y otros componentes paralingüísticos de la voz, son los otros canales básicos para la comunicación de emociones. Siguiendo las teorías de Ekman (2017), y con el desarrollo de los sistemas informáticos de reconocimiento facial de emociones, Terzis *et al.* (2013) llevaron a cabo una investigación sobre reconocimiento de emociones a través del *software FaceReader 2.0*, verificando que el sistema es capaz de identificar las emociones en un 87 % de los casos. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes experimentaban emociones neutrales, de enfado y tristeza, poniendo además de relieve las diferencias de estados emocionales por géneros sin registrar diferencias significativas, a excepción de la tristeza, en la que tuvo más éxito para las mujeres, y la intimidación en la que fue más eficaz para los hombres. Yang *et*

al. (2018) siguen en la línea de reconocimiento facial de emociones mediante el desarrollo de tecnologías de procesamiento de imágenes que miden las peculiaridades faciales a través de integrales difusas (*fuzzy logic*). Su sistema fue verificado a través de simulación, identificando comportamientos como la falta de atención de los estudiantes en situaciones de aprendizaje en línea.

### **c) Reconocimiento de emociones**

Una de las líneas que con más fuerza emerge, dentro del reconocimiento de emociones, es *Intelligent Tutoring Systems* (ITSs), nacido para cubrir las necesidades de comunicación e interacción en la educación *online* mediante el desarrollo de herramientas que permitan conocer los estados anímicos del alumno en su proceso de aprendizaje. Permite al profesor-tutor detectar y responder en consecuencia a la dinámica de estados anímicos generados durante dicho proceso *online*. El Grupo de Computación Afectiva del Media Lab del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) investiga la interacción entre emoción, cognición y aprendizaje (P. R. Picard, 2003). Su objetivo es desarrollar un «*learning companion*» que proporcione apoyo emocional a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, ayudando a mitigar la frustración y la confusión (Burlinson *et al.*, 2004). Ho-Shing *et al.* (2011) introducen el componente kinestésico al *affective learning* en escenarios virtuales en su modelo *Smart Ambience for Affective Learning* (SAMAL), considerando el movimiento del cuerpo como un nuevo elemento en el proceso de aprendizaje para ofrecer al estudiante una experiencia multimodal en la interacción entre afectividad, cognición y aprendizaje. Desde estas perspectivas encontramos investigaciones basadas en la emoción epistémica teorizada por Pekrun *et al.* (2010) como aquella que surge del procesamiento de la información cognitiva, como la confusión, con el *software* de mentoría virtual *AutoTutor* y *Affective AutoTutor*, que simulan un tutor humano manteniendo una conversación con estudiantes (Graesser *et al.*, 2012). Estos programas reconocen las emociones a través de señales faciales, los rasgos paralingüísticos del discurso y la postura, identificando el compromiso, el optimismo, la confusión y el aburrimiento; posibilitando que los instructores reconozcan y comprendan los estados emocionales de los alumnos a distancia y actúen en consecuencia. La hipótesis de partida de estos estudios es que la confusión sobrevenida del desequilibrio o conflicto cognitivo puede ser beneficiosa para el aprendizaje si está debidamente inducida, regulada y es resuelta convenientemente, como ponen de manifiesto D'Mello y Graesser (2014); Pachman *et al.* (2015); Bixler y D'Mello (2013); o D'Mello *et al.* (2014) en sus estudios con *AutoTutor*, en los que tienen en cuenta la naturaleza dinámica y el tiempo real de las emociones experimentadas durante el aprendizaje en sesiones de períodos de tiempo más cortos (de 30 a 90 min). En la

misma línea, D'Mello y Kory (2012), estudian como detectar el aburrimiento y mantener el compromiso del estudiante desarrollando un sistema tutorial inteligente basado en un rastreador ocular que detecta y da respuesta al aburrimiento y a la desconexión hacia la tarea de los estudiantes. Sus resultados indicaron que la mirada lograba reorientar la atención de los estudiantes a las áreas importantes de la interfaz y fomentó los aprendizajes que requieren un razonamiento profundo, no siendo tan eficaz en el aumento de la motivación y el compromiso. En una investigación posterior, D'Mello y Calvo (2013) se centran en el estudio de las emociones no básicas experimentadas por los alumnos a través de las tareas propuestas, distintas interfaces y metodologías en entornos EVEA, resultando que el aburrimiento, la confusión y la frustración (emociones secundarias o complejas), se producían de una manera más generalizada que las emociones básicas como la ira, el disgusto o la tristeza.

Siguiendo con las investigaciones en ITSs, *Affective model* (Kort *et al.*, 2001) es empleado por Baker *et al.* (2010), para llevar a cabo una investigación cualitativa en tres contextos educativos con AutoTutor, dando como resultado la verificación de la persistencia del aburrimiento como estado cognitivo-afectivo asociado a aprendizajes más pobres y comportamientos disruptivos. Sin embargo, en cuanto a la frustración hallaron que era menos persistente y, por tanto, estaba menos asociada a dichos aprendizajes. El estado cognitivo-afectivo de la confusión, fue también hallado en los tres contextos confirmando que, debidamente controlado, era una oportunidad para la adquisición de un aprendizaje profundo.

Feidakis *et al.* (2013; 2014) desarrollan *Emotcontrol*, herramienta *web* que, embebida en el entorno virtual de aprendizaje, permite la identificación y gestión de los estados emocionales mediante la retroalimentación afectiva y empática de un agente virtual (avatar), que se activa de manera automática o bien manualmente por el propio alumno, en virtud del estado emocional reportado por el alumnado. *Emotcontrol* posibilita que los miembros del grupo de estudiantes y el profesor conozcan los estados afectivos implicados en la realización de las tareas en el entorno virtual; además, permite al tutor supervisar la información respectiva por grupo, estudiante, fecha y hora, la emoción o estado de ánimo.

En los postulados teóricos de *OCC model* (Ortony *et al.*, 1988) se fundamenta el trabajo de Alepis y Virvou (2010), quienes introducen *Mobile Medical Tutor* (MMT) como herramienta de *e-learning* afectivo y móvil dentro del campo de ITS. Entre los resultados de su investigación, los estudiantes señalan que experimentaron una interacción más parecida a la humana en comparación con la interacción habitual usuario-ordenador que apuntan como más distante, declarando que el uso de esta herramienta educativa podría ayudarles durante su proceso educativo. Por otro lado, el profesorado destacó positivamente la alternativa de interacción que la herramienta les ofrece y la

mejora de la gestión del tiempo. Si bien no es una investigación propiamente dicha de los contextos educativos virtuales, Risquez y Sánchez (2012), basándose en el modelo de evaluación CIPP<sup>11</sup> de Stufflebeam y Shinkfield, ponen de manifiesto que es posible mantener relaciones de apoyo emocionalmente significativas a través de la mentoría electrónica entre pares (*e-mentoring*), concepto al que dan un significado más amplio que tutoría, siendo de gran ayuda para el alumnado que se incorpora a sus estudios universitarios. Destacamos este estudio por las posibilidades (y facilidad) que tiene de implementarse en los planes de acción tutorial.

Paralelamente, y siguiendo con la línea de reconocimiento de emociones, encontramos investigaciones basadas en evaluaciones fisiológicas que recogen los datos de las señales biofísicas de la emoción. Su pretensión es dar respuesta a cómo se desarrollan y evolucionan las emociones durante el proceso de aprendizaje con el fin de desarrollar sistemas que reconozcan y respondan apropiadamente a los cambios emocionales para mejorar las experiencias de aprendizaje. Los resultados obtenidos por Shen *et al.* (2009), basados en los enfoques teóricos del *Circumplex Model of Affect* (Russel, 1980) y *Learning Spiral Model* (Kort y Reilly, 2002) indican la superioridad de la emoción consciente, lo que para los autores sugiere que el uso de los datos emocionales podría mejorar considerablemente el rendimiento de sistema *e-learning*. Al igual que en otras investigaciones señaladas, destaca que el compromiso y la confusión son las emociones más frecuentes producidas en el aprendizaje.

Respecto al objeto de estudio, la mayoría de las investigaciones que aquí se presentan, centran su interés en las emociones experimentadas por el alumnado en su proceso de enseñanza *online*. No debemos olvidar que en este proceso hay una parte fundamental que es el profesor-tutor, guía, facilitador, en una doble dirección: por una parte, su emoción experimentada y/o su estado emocional repercute directamente sobre el grupo de estudiantes y, por otro lado, el reconocimiento de las emociones experimentadas por sus alumnos le hará analizar y redirigir si es preciso su proceso de enseñanza. Dentro del ámbito del modelo de la Comunidad de indagación (COI), los resultados muestran como la colaboración del profesorado con otros de sus colegas en una comunidad de práctica puede ser una forma útil para comunicar experiencias, intercambiar estrategias, compartir emociones, romper el aislamiento del profesor y para recibir apoyo mutuo (Regan *et al.*, 2012; Won y Brush, 2009). La emoción distribuida dentro de una comunidad de práctica conlleva una disminución de la carga emocional de los instructores en línea, influyendo en la comunicación emocional tanto individual como de los otros miembros del grupo (Glazer, 2012).

---

<sup>11</sup> El modelo CIPP hace referencia a cuatro dimensiones: contexto, entrada (Input), proceso y producto.

Tabla 3. Resumen de las líneas de investigación sobre emociones en e-learning con autores destacados

Líneas	Autor/es	Artículo
Emociones delogro/Motivación/ Interés	Artino Jr., A. R., y Jones II, K. D. (2012)	Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in <i>online</i> learning.
	Zembylas, et al. (2008)	The role of emotions in the experience of online learning: Challenges and opportunities.
Gestión de emociones	Cleveland-Innes, M., y Campbell, P. (2012)	Emotional presence, learning, and the <i>online</i> learning environment.
Reconocimiento de emociones	D'Mello, S., Olney, A., Williams, C. y Hays, P. (2012).	Gaze tutor: A gaze-reactive intelligent tutoring system.

Fuente: elaboración propia

## 2.2. Siguiendo el hilo de Ariadna: el laberinto filosófico de la Emoción

Abordar el estudio de la emoción, explorar sus causas, fundamentos, implicaciones y a la postre definirla, se asemeja a adentrarse en un laberinto del que es conocida la entrada, pero no el camino a recorrer para alcanzar la salida. Quisiéramos expresarnos, en las páginas que siguen a continuación, de una manera clara y ofrecer una síntesis del itinerario que se ha seguido dentro de este laberinto. Itinerario que identificamos con las lecturas y fuentes a las que se ha acudido para ofrecer una panorámica, nuestra panorámica, sobre la emoción.

Para este viaje nos hemos provisto del conocimiento de quienes, más expertos, se han sumergido en las profusas y profundas aguas filosóficas. Así, se siguen los estudios de Trueba (2009), Casado y Palomo (2006), Malo (2007) Conde (2015). Hemos acudido, cómo no, a los veneros principales, pero las glosas de los autores que referimos nos han ayudado a desentrañar significados y significaciones, nos han puesto en perspectiva y han orientado los pasos dentro del laberinto. A veces firmes, a veces titubeantes, pero siempre pasos dados con el objetivo de entender la evolución histórica del constructo y su repercusión en las teorías actuales (si la hubiera) de la emoción.

Como se verá a lo largo del siguiente apartado, se ha acudido a distintas disciplinas en busca de respuesta. Tal vez, lo más fácil, y puesto que esta tesis se desarrolla en un contexto educativo, hubiera sido acudir directamente a las fuentes de la pedagogía y la psicología que estudian la emoción. Sin embargo, el camino que se ha recorrido ha pasado primero por acudir a la filosofía para recalar después, a veces de manera solapada, en las perspectivas psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica y

neurocientífica. En este laberíntico deambular acudimos a las voces clásicas más citadas dentro de los estudios filosóficos que abordan el tema emocional. Con algunos más que con otros, hemos de decir, se ha establecido un mayor vínculo afectivo.

Si tuviéramos que trasladar las emociones (dicho con más acierto, las emociones de fondo<sup>12</sup>) que en esta investigadora se han generado a la hora de acometer el reto personal que ha supuesto el bucear en estas lecturas, podría decirse que la emoción de fondo predominante se acerca mucho a un placer cargado de confusión (placer confuso o un confuso placer). ¿Contradictorio? Placer porque siempre es grato aprender de quienes han dado forma al pensamiento y hecho socio-cultural en el que el sujeto (yo) está inmerso y que, en buena media, han forjado su identidad. Confusión por la demasía de ideas, concepciones, significaciones y criterios que exigen una lectura pausada y un ejercicio de reflexión e introspección para acometer la tarea de reflejar fielmente sus pensamientos.

### 2.2.1. De la dificultad de explicar la emoción

Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla. (Wenger *et al.*, 1962, p. 3, citado en Chóliz, 2005)

¿No nos ha sucedido a todos? En un primer momento parece fácil saber qué es una emoción. Hasta que nos preguntan, o nos preguntamos, y se nos pide hacer explícita con palabras una definición. Y es que en nuestro fuero interno conocemos qué son las emociones porque las vivimos, experimentamos, sentimos y en mayor o menor medida, consciente o inconscientemente, las comunicamos. Sin embargo, se hace complicado dar una respuesta ajustada o que se aproxime a poner en lo verbal, en la oralidad, una descripción precisa de esta dimensión subjetiva e íntima del individuo. Y es que, no en vano:

El estudio de las emociones ha sido uno de los ámbitos más discutidos en psicología. Hay una gran diversidad de teorías sobre la emoción y no son inmediatamente integrables, lo cual dificulta el establecimiento de una definición única y aceptada por todos. Hay que tener presente que el mundo de las emociones es complejo, ya que incluye un amplio abanico de conductas, sentimientos expresados, cambios en estados corporales... Es una dificultad añadida la diversidad misma de significados de la palabra «emoción» y el hecho que estos significados hagan referencia a estados personales difíciles de definir, describir e identificar y por tanto de comunicar, ha

<sup>12</sup> Adelantamos aquí el concepto de «emociones de fondo» que propone Damasio y que será tratado en el apartado relativo a las teorías de la emoción.

sido un reto para la investigación. (Gallifa, 2002, p. 23, citado en Darder y Bach, 2006, p. 59)

La omnipresencia de la emoción en el género humano, en sus acciones cotidianas y en las más planificadas, en su entramado relacional con los otros y consigo mismo, así como el interés que desde antiguo despierta el tema en lo filosófico, social, pedagógico, psicológico, antropológico o neurocientífico, parece conducir a su conocimiento, identificación y conceptualización plenos. Sin embargo, y a pesar de acaparar tantos focos de atención, el tema en cuestión, tal vez por su propia naturaleza humana, se muestra insondable en muchos aspectos.

Dada la ubicuidad de los sentimientos, cabría pensar que su ciencia debería haberse dilucidado ya hace mucho tiempo (qué son los sentimientos, cómo funcionan, qué significan), pero no es éste el caso, ni mucho menos. De todos los fenómenos mentales que podemos describir, los sentimientos y sus ingredientes esenciales (el dolor y el placer) son los menos conocidos en términos biológicos y específicamente neurobiológicos. (Damasio, 2009, p. 10)

Pero éstas no son inquietudes planteadas en exclusiva desde las corrientes filosóficas más próximas en el tiempo, desde la posmodernidad enfundada en la era del conocimiento, las tecnologías digitales y la globalización. Echando la vista atrás, siglos atrás, encontramos cómo Descartes pone palabras a las mismas cuitas en el inicio de *Las pasiones del alma*:

En nada queda tan claro cuán defectuosas son las ciencias que los antiguos nos han legado como en lo que aquéllos escribieron sobre las pasiones. En efecto, aun cuando se trata de una materia sobre la que siempre se ha investigado mucho y que no parece ser de las más difíciles, ya que sintiéndolas cada cual en sí mismo no es necesario recurrir a ninguna observación ajena para descubrir su naturaleza, lo que los antiguos han enseñado de ellas es tan poco, y tan poco creíble en general, que mi única esperanza de acercarme a la verdad radica en alejarme de los caminos seguidos por ellos. Por esta razón me veré obligado a escribir aquí como si se tratara de una materia que nadie, antes que yo, hubiera tocado. (Descartes, 2011, p. 463)

Comienza entonces un proceso cognitivo-discursivo en el que el objeto a definir lo tornamos en parte de la definición: es «algo que se siente», decimos. Pasar por el tamiz de la razón una parte indisoluble de nuestra esencia que, voluntariamente o no, o tal vez influidos por la dualidad que ha predominado respecto a la corporeidad, consideramos despegado de la cognición, nos resulta complejo. Complejidad derivada de objetivar lo subjetivo, ya que implica visibilizar mediante palabras, imágenes o símbolos, la experiencia personal interior. Complejidad que entronca con la colisión de la dualidad a la que hacíamos referencia entre cognición y emoción, a la ambivalencia de



términos considerados ejes contrapuestos o a la disociación que el género humano parece siempre enfatizar (bien-mal, naturaleza-cultura, mente- cuerpo, cerebro - cuerpo, emoción-razón).

Con la intención de hacernos una opinión formada sobre qué es la emoción, de buscar una solución al enigma que ayude a contestar(nos), acudimos a la literatura filosófica y científica, para comprobar la multitud de acepciones y nociones estrechamente vinculadas al término y que complican, aún más si cabe, la aprehensión del complejo fenómeno emocional.

*What is an emotion?*<sup>13</sup>, se preguntaba en 1884 Williams James abriendo un fecundo debate. Desde entonces, y hasta nuestros días, no se ha llegado a una definición unificadora, consensuada, sino que las distintas respuestas han ido de la mano, manos muy dispares, de las distintas perspectivas con las que se puede abordar la emoción.

La dificultad de aproximación al concepto preciso de emoción viene determinada, entre otras causas y siguiendo a Depraz (2012), por las perturbaciones derivadas de: a) la multiplicidad de nociones conectadas y b) los diferentes dominios de estudio a los que se ha adscrito la emoción.

### **a) Respecto a la multiplicidad de nociones**

Depraz señala a la raíz etimológica, de la que se puede deducir la función práctica de la palabra, como la base de la heterogenidad de acepciones intrincadas en la definición de emoción. Tres son las funciones según la etimología:

- *Affectio*: da lugar a los vocablos «afecto», «afección», «afectividad». Relacionada con la facticidad, con los hechos que afectan.
- *Sentire* o *sensus*: remite a «sentimiento», «sensación» y de una manera extendida a «sentir», es decir, aquello que nos es revelado mediante los sentidos.
- *Pathein* o *phatos*: palabras pertenecientes al terreno de la «pasión», lo «patético», y el «padecer» y por extensión vinculado a la «simpatía», la «empatía» y la «compasión» De donde deriva la pasividad.

Ante esta triple etimología, Depraz (2012) señala como raíz más próxima y definitoria de la esencia de la emoción: *exmovere*, poner en movimiento, mover, llevar fuera de sí. Entonces, ¿cuál sería la relación directa de las tres etimologías anteriores con la definición de emoción? Según la autora, se trata del tipo de movilidad o especificidad del movimiento inherente en la emoción: «la facticidad suministra el punto de impulsión (lo que me hace, me afecta, me ocurre, me adviene), la pasividad (lo que sufro, soporto, admito) se traduce en la situación receptiva, en la disposición del sujeto

---

<sup>13</sup> Artículo publicado en 1884 en la revista *Mind* y que, como veremos más adelante, dio origen a una de las corrientes teóricas de la emoción: la teoría fisiológica.

que se encuentra empujado fuera de sí mismo» (Depraz, 2012, p. 41). Respecto al registro del sentir, señala que es el movimiento que resulta de una articulación compleja de lo fisiológico (el cuerpo) y lo psíquico (el alma).

Continuando en el campo de la etimología, Depraz (2012) señala otra dificultad para una definición homogénea de emoción: el escollo que supone traducir términos o palabras procedentes de distintos idiomas y/o culturas. Así, por ejemplo, el alemán posee vocablos referidos a emoción, de distinta raíz semántica, que no cuentan con traducción literal a otros idiomas.

La fidelidad a los significados afectivos locales consiste en mantener el término vernáculo o de recurrir al uso de paráfrasis para describir con matices y precisión. Las trampas de la traducción denotan diferencias de sentimientos y de expresiones de una sociedad y de una época a otra. (Le Breton, 2012, p. 74)

### **b) Referidos a los dominios**

Otro de los obstáculos esgrimidos para alcanzar una definición consensuada de emoción proviene de la multiplicidad de disciplinas desde las que puede ser abordada: filosofía, psicología, pedagogía, neurociencia, sociología o antropología (Artino *et al.*, 2012).

Cabe otro escollo más en la tarea de conceptualizar la emoción. No es difícil encontrar cierta amalgama difusa entre conceptos que, si bien están profundamente interrelacionados, no se refieren a una misma cosa. Estos límites desdibujados entre afecto, emoción, estado anímico y sentimientos no hacen más que procurar confusión a un campo ya de por sí nebuloso. Por ello, aunque muy brevemente, nos detenemos a apuntar algunas cualidades que esclarezcan en lo posible la distinción entre unos y otros.

El afecto, tal vez mejor decir afectos o afectividad, es comprendido como la categoría superior que actúa como marco referencial y globalizador de la emoción, el sentimiento y el estado anímico. Es el «universo del alma» en el que se encuentran, íntimamente engarzados y concomitantes, distintos aspectos referidos al «sentir».

No nos excederemos en indicar qué es la emoción, puesto que a lo largo de estas páginas se desgana detalladamente. Pero por establecer una diferencia, de forma muy concisa, la situamos como la reacción inmediata del ser vivo ante un hecho/situación que le es favorable o desfavorable, precediendo a los sentimientos y al estado de ánimo.

Consideremos ahora algunas aportaciones de Damasio que entendemos pueden relacionarse directamente con el clima de aula que puede generarse derivado de

las emociones. Nos referimos a las emociones de fondo<sup>14</sup> y los sentimientos, de los que en entrevista concedida a *MIT Technology Review* señala:

Para mí es muy importante separar las emociones de los sentimientos. Debemos separar el componente producto de las acciones del componente producto de nuestra perspectiva respecto a esas acciones, que es el sentimiento. No tendríamos música, arte, religión, ciencia, tecnología, economía, política, justicia o filosofía moral sin la fuerza impulsora de los sentimientos. (Potin, 2014)

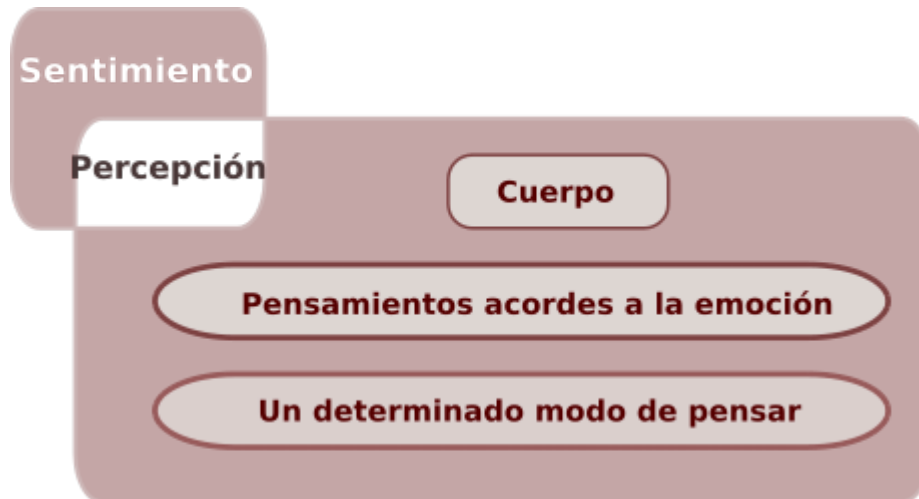


Figura 3. Desencadenantes del sentimiento

Fuente: elaboración propia a partir de Damasio (2009)

Los sentimientos resultan de la valoración y expresión subjetiva consciente de la emoción, «que se presume que tiene una importante función de seguimiento y regulación» (Scherer, 2005, p. 699). Nacen de la acción de procesar y decodificar la emoción, siendo así que el sujeto puede identificar la emoción específica experimentada. Si bien no es el factor fundamental que lo diferencia de la emoción, en términos de intensidad la suya es menor que la asociada a la emoción; sin embargo, los sentimientos se prolongan más en el tiempo. Recientes estudios de orden biológico-evolutivo centran las diferencias entre emoción y sentimiento en la interacción dada entre la activación de mecanismos fisiológicos y el grado de conciencia con el que son experimentados. Siguiendo a Damasio, los sentimientos surgen no solo de la emoción misma, sino de «cualquier conjunto de reacciones homeostáticas» (Damasio, 2009, p. 85), estableciendo así una relación directa con la percepción corpórea. Además, a esta percepción o mapeo de la situación corporal, se unen pensamientos acordes a la emoción y un determinado modo de pensar o estilo de pensamiento. Un sentimiento es,

<sup>14</sup> También se refiere a estas emociones de fondo, como veremos en el siguiente apartado, Martha Nussbaum, quien las diferencia de las emociones de situación.

por tanto y según el autor, «la percepción de un estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamientos con determinados temas» (Damasio, 2009, p. 86). Implicación tripartita del sentimiento.

Existen, a su vez, diferencias referidas a la información que unas y otras aportan: las emociones proporcionan información sobre el entorno, mientras que los sentimientos aportan información sobre el estado interno. Damasio (2009) señala de forma esclarecedora la diferencia entre emoción y sentimiento, dándole a la primera un carácter público, mientras que al sentimiento le otorga la cualidad de un «sentir» de orden privado:

Es cierto que el uso común del término emoción tiende a englobar la idea de sentimiento. Pero en nuestro intento por comprender la compleja cadena de acontecimientos que empieza con la emoción y termina en el sentimiento, puede ayudarnos una separación de principios entre la parte del proceso que se hace pública y la parte que permanece privada. [...] las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Ciertamente, algunos componentes del proceso de la emoción no se manifiestan a simple vista, pero en la actualidad pueden hacerse «visibles» mediante exámenes científicos tales como ensayos hormonales y patrones de ondas electrofisiológicas. Los sentimientos, en cambio, siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño, pues son la propiedad más privada del organismo en cuyo cerebro tienen lugar. Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente. (Damasio, 2009, p. 31-32)

En lo que respecta al estado de ánimo, y de nuevo siguiendo a Damasio (2009), puede definirse como fenómenos afectivos de naturaleza cotidiana, generalizados, de intensidad media y sin objeto específico. Para Scherer (2005), se trata de estados afectivos «difusos» marcados por una relativa permanencia de determinados sentimientos subjetivos que afectan a la experiencia y el comportamiento de la persona, es decir, que ejercen una influencia continua e imperceptible, en muchas ocasiones, sobre los fenómenos no afectivos. Tiende a ser estable y se contagia en lo social: pensemos en el momento en que se acude a un funeral o cuando la población, convirtiéndose en masa, se concentra en una manifestación, se reúne para celebrar una victoria deportiva o para expresar su solidaridad ante una catástrofe, por poner solo algunos ejemplos. Este contagio anímico puede ser extrapolado al sistema educativo e identificar su influencia en el clima de aula, aspecto importante y a tener en cuenta en la práctica docente.

### 2.2.2. Ágora de la emoción: voces desde la filosofía

Al abordar un estudio en el que se ponen en consideración aspectos relacionados con la naturaleza trascendental del ser humano resulta ineludible hacer referencia a la cuna de nuestra cultura y civilización. Y es que independientemente del tema al que nos acerquemos, ya en las ágoras de la Antigua Grecia, transitadas por los que hoy son padres de nuestro pensamiento, se debatía y reflexionaba sobre los asuntos relativos a la esencia misma del hombre, sobre la sociedad y sistemas políticos, la libertad de acción y pensamiento, la educación, la ética o la moral. El *ethos* y el *phatos* no podían estar fuera de estas moradas de saber que fueron y son faros para la humanidad occidental. En estos autores, sobre todo con Aristóteles, se fundamenta el germen de la psicología y el estudio científico del alma humana. Alma que, más allá de la connotación espiritual o religiosa que pueda hoy contener, se refiere a la esencia, la sustancia del hombre, a los movimientos de su voluntad y cognición, a los afectos y pasiones, a lo que siente, cómo lo siente, porqué lo siente y dónde habita lo que siente el hombre. En definitiva, se está hablando de la *psyché*, de la actividad humana, sus motivaciones y conductas<sup>15</sup>.

De esta manera, y haciendo una metáfora de aquellos espacios de conocimiento, abrimos un ágora en el que se escucharán las voces de aquellos que trataron de una u otra forma la cuestión de la emoción<sup>16</sup>. Es conveniente aclarar, antes de prestar nuestro relato, que en los escritos no se habla de emoción, sino de afectos y pasiones y siempre en clara correlación con cuestiones éticas y de conducta social.

---

<sup>15</sup> Para conocer el devenir del alma como objeto de estudio filosófico que deviene en el nacimiento de la psicología, puede consultarse el trabajo, entre otros, de Josa Fructuoso (2007) «Breve historia del alma en la Antigüedad».

<sup>16</sup> Aunque se remonta a 1991, merece la pena asomarse a la tesis de José Lorenzo García Fernández, *La comunicación de las emociones*, en la que realiza un detallado recorrido histórico por la concepción filosófica de la emoción. Desde los presocráticos hasta Sartre, como último exponente de su disertación, transita por los pensamientos de los padres de la Iglesia y la filosofía moderna de Descartes, Spinoza, Hume y la obra de Darwin *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, así como las teorías de la emoción de James. La originalidad de esta tesis, dados los años que hoy nos separan de ella, pasa además por hacer un estudio de la emoción en obras cinematográficas de Alfred Hitchcock, (*La ventana indiscreta*), Ingmar Bergman (*El umbral de la vida* y *El rostro*) y Carl Dreyer (*Dies irae* y *Ordet*). Encontrar en la tesis de García Fernández a *Ordet*, una de mis películas predilectas (que casualmente había vuelto a ver mientras escribía mi tesis), y que más hondo calaron en mí por la fuerza emocional transmitida por sus protagonistas (en sus rostros, sus gestos, sus palabras, sus silencios), la atmósfera, la luz, los planos y, cómo no, su música, confieso que me procuró una gran alegría. Si antes amaba a *Ordet*, ahora ha cobrado, además, un especial significado. La tesis doctoral de Antonio José Cano López, *La teoría de las pasiones en David Hume. Del modelo clásico de las pasiones al paradigma ilustrado* (2008), también hace un repaso por la genealogía de las teorías de la emoción desde Aristóteles a Hume.



Figura 4. Autores con voz en el Ágora de la emoción

Fuente: elaboración propia

Y el primero en tomar la palabra es Platón (427-347 a. C.). En el diálogo *Filebo*, que recoge la última conversación con sus discípulos y amigos de un Sócrates en prisión la noche antes de su muerte, Platón se afana en demostrar la inmortalidad del alma. Alma que habita en el cuerpo y en el momento de su muerte, transmuta a la espera de regresar, vacía de recuerdos, a otro cuerpo. El alma preexiste y sobrevive al cuerpo teniendo conocimiento innato de las ideas, si bien han de ser recordadas.

Pero cuando la afección es común al alma y al cuerpo, y ambos son conmovidos, no te engañarás en dar a este movimiento el nombre de sensación.  
(Platón, 2013, p. 66)

El alma es la que «siente», el cuerpo el que «padece», establece una versión dualista que pareciera que, a la postre, viene a separar cognición y emoción.

Alejándose de la concepción platónica de unión accidental de dos esencias distintas (cuerpo y alma), Aristóteles (348-322 a. C.) señala la indisolubilidad de cuerpo y alma como principios sustanciales del hombre. No subsistiendo de forma separada, al expirar el cuerpo lo hace también el alma. La emoción, en la concepción aristotélica contenida en sus obras *Retórica* (en el Libro II), *Ética a Nicómaco*, *Poética* y *Acerca del Alma*, conlleva afecciones, pudiendo calificarse como psicofísicas, que vienen acompañadas de dolor y/o placer, siendo uno y otro indicadores del valor que para el individuo contiene el objeto emocional. Por tanto, la emoción surge del juicio realizado de los eventos en relación con el significado/creencias que a los mismos se le otorgan con

base a determinados objetivos, intereses y/o aspiraciones personales (Casado y Palomo, 2006). A pesar del componente claramente cognitivo (expresado como juicios o creencias) que Aristóteles concede a la emoción y que, para autores como Martha Nussbaum, entre otros, determinan un claro precedente de las teorías cognitivas que veremos más adelante, la teoría aristotélica hace una distinción entre *ser afectado por una pasión*, de carácter involuntario, y *actuar movido por una pasión*, en la que existe cierta responsabilidad por parte del sujeto. Así, las emociones son producidas no solo en virtud de las *creencias* del sujeto, sino que algunas se producen por impresiones evaluativas, como por ejemplo la ira (*orgē*) y otras por impresiones sensibles, como el deseo pasional (*epithymía*) (Trueba, 2009).

La toma de decisiones es un proceso en el que se analiza la información, se confrontan o comparan las alternativas existentes y se valoran o evalúan las opciones hasta llegar a la toma de decisión en sí misma. Este proceso, de carácter intencional, sujeto a la cotidianidad y que desempeña un papel fundamental en el devenir de la existencia del individuo, parece ser puramente cognitivo a tenor de los elementos que constituyen su procesamiento. Sin embargo, ya en el Libro II de la *Retórica*, Aristóteles sostiene que la toma de decisiones se ve afectada por la emoción, extremo que recientes investigaciones de orden neurocientífico sostienen y apoyan. Aparece ya así en el estagirita una clara vinculación entre emoción y razón:

Y es que son los sentimientos de los que se derivan dolor y placer, como la ira, la piedad y otros por el estilo, así como sus contrarios, los que, con sus cambios, afectan a las decisiones. (Aristóteles, 2014a, p. 76)

La ira, la calma, el amor y el odio, el temor, la vergüenza, la indignación, la envidia, así como la generosidad, la compasión y la emulación, son los sentimientos que repasa Aristóteles con sumo cuidado, ejemplificando y señalando los objetos competentes de promover estas emociones. Teniendo en cuenta, eso sí, que en su *Retórica* se refiere al ser político, a la manera que, ante un tribunal, han de ser tenidas en cuenta los movimientos emocionales que llevan a la toma de decisión de un tribunal.

*Ética a Nicómaco* es un canto a la búsqueda y esencia de la felicidad. El fin último y supremo del hombre es la *eudaimonia* asentada en la virtud del justo medio (*mesotes*) sustanciada y sustentada mediante el hábito. Ética pues de corte teleológico, se ocupa del bien como fin en contraposición con la ética deontológica que se dedica a la norma y en la que se concibe al bien como un medio y no como un fin en sí mismo. En búsqueda de la *eudaimonia*, Aristóteles propone tres caminos, tres géneros de vida desde los que abordar el problema: la vida voluptuosa, que persigue los placeres sensuales, la vida política que consiste en el ejercicio de la virtud en beneficio del contexto social de la ciudadanía y de la que se deriva la obtención personal de honores, y la vida

contemplativa dedicada al estudio, la filosofía y la ciencia. Es esta última, desinteresada de alcanzar cualquier otro fin como el deleite sensitivo o la dignidad entre los conciudadanos, la que en definitiva considera el más noble género de vida que constituye «la forma suprema de existencia y la más feliz», en palabras de Martínez Manzano (Aristóteles, 2014b).

Señala Cano (2008), que la valiosa contribución de Aristóteles para el estudio de la emoción pasa por haber propuesto una metodología, la primera como tal, que atiende al «objeto» al que se dirige la pasión (emoción), revestida esta de una clara intencionalidad. Esta perspectiva aristotélica es compartida por la filosofía hasta que, como veremos más adelante, Williams James plantea la emoción desde un prisma eminentemente biologicista, siendo la fenomenología y las corrientes cognitivas de la psicología y la filosofía de las emociones quienes retomen el carácter de intencionalidad de la emoción. Además, Aristóteles, en esta primigenia metodología para el estudio de las emociones, se fija en la «causa» que la produce, pudiendo ser esta real o imaginaria. Y a más abundancia, señala la necesidad de atender a la «disposición anímica» de la persona que siente la pasión. Vemos pues, que Aristóteles ya señala tres de los principios clave (objeto, causa y disposición anímica), además de la intencionalidad, que fundamentan las teorías actuales de corte cognitivista de la emoción.

Bajo el Pórtico pintado del ágora toma la palabra el estoicismo<sup>17</sup>. Son los estoicos los primeros en establecer una sistemática clasificación de las pasiones según se contemple un bien o un mal y estos conciernen al presente o el futuro. De la combinación de la cualidad y el tiempo surgen cuatro pasiones básicas: placer (*hedone*), que tiene por objeto un bien presente; deseo (*epithymía*), referido a una expectativa de bienes; pena (*lýpe*), cuyo objeto es un mal presente; y temor (*phobos*), expectativa futura de un mal.

Dejamos discurrir siglos, en los que Agustín de Hipona o Tomás de Aquino tratan el tema de las pasiones desde la perspectiva del cristianismo y cómo, en última instancia, es más allá de la muerte cuando, el hombre en Dios, alcanzará la plena felicidad, para abrir la puerta del ágora a Juan Luis Vives (1493-1540). Voz del Humanismo renacentista, desvincula el conocimiento de la naturaleza humana de su relación con lo divino. Es uno de los primeros autores para quien, desprendido de su aristotelismo y platonismo primigenio en los que se mantenía una noción dualista del individuo y exento éste de la capacidad de alcanzar la paz interior sino mediante el auxilio divino, las pasiones dejan de ser «enfermedades del alma», abriendo paso al naturalismo inmanentista, que más tarde recogerá Spinoza, al reconocerlas como impulsos naturales.

---

<sup>17</sup> En la conocida como *Poikile* o *Stoa* de las Pinturas del Ágora ateniense, Zenón de Citio (334-260 a. C.) fundaría el estoicismo, cuyo nombre deriva precisamente del lugar en el que se consolidaron sus ideas filosóficas.



El conocimiento de las emociones tiene para Vives una función ético-moral al contribuir a «contener las pasiones con el freno de la razón y la obligue a ceder ante el recto juicio» (Libro III). En *Tratado del alma*, el humanista español hace un recorrido por las pasiones (emociones), desprovistas de la «utilidad» que Aristóteles les arroja ante un tribunal. Su discurso se hace más humano y de interacción entre los hombres en sociedad, ofreciendo qué objetos son competentes de mover una emoción a la que se atribuye carácter intencional, así como, en algunos casos, sus «síntomas» corporales y cómo la dirección e intensidad de la emoción varía según cambie el objeto emocionalmente competente.

Los actos de estas facultades de los que nuestro espíritu está naturalmente dotado para secundar el bien y evitar el mal se llaman afectos o emociones, por los cuales somos impulsados hacia el bien o contra el mal, o nos alejamos de este. (Vives, 1992b, p. 234)

Turno de palabra para Descartes (1596-1650). En *Meditaciones metafísicas* (1641), Descartes (2010b) presenta el dualismo metafísico entre la mente y el cuerpo. La esencia del cuerpo es la extensión, mientras que la del alma o mente es el pensamiento. El cuerpo, mecanismo que puede ejecutar acciones sobre sí mismo sin la intervención del alma, es espacial, el alma, pura sustancia pensante, no tiene extensión y puede, aunque no siempre, regular el cuerpo. Considera al cuerpo y al alma como sustancias<sup>18</sup> distintas: la *res cogitans* (el yo pensante) y la *res extensa* (el cuerpo). A estas sustancias, añade a Dios como *res infinita* que, de alguna manera, unía a las otras sustancias. De aquí, la visión dualista mente-cuerpo que se otorga a la filosofía cartesiana.

Así el espíritu y el cuerpo son en efecto sustancias diversas y realmente distintas entre sí. [...] de manera que no sólo reconocemos que sus naturalezas son diversas, sino en cierto modo contrarias. (Descartes, 2010b, pp. 4-5)

Sin embargo, acudiendo a su última obra, escrita al final de su vida y madurez filosófica, *Las pasiones del alma*, publicada en 1649, puede inferirse que esta división de la que habla Descartes en sus obras anteriores, no implica estrictamente la separación de cuerpo y alma (o espíritu), sino que la naturaleza humana se presenta como unidad compuesta de cuerpo y alma caracterizada por la interacción de ambas y quedando superado tanto el mecanicismo (cuerpo) como la teleología (alma). Se trata de un «yo encarnado» que actúa circularmente sintetizando en una unidad de actuación los movimientos mecánicos del cuerpo, los espíritus animales y las voliciones del alma

---

<sup>18</sup> Descartes utiliza el término sustancia aplicado a las cosas que existen sin necesidad de otra.

en una unidad de sentimiento que es precisamente la pasión. Pasión que es el elemento de la naturaleza humana en el que el «yo» se experimenta directamente como yo encarnado, y por eso escribe:

Después de haber considerado en qué difieren las pasiones del alma de todos los demás pensamientos de la misma, me parece que se las puede definir en general como percepciones, o sentimientos, o emociones del alma que se refieren particularmente a ella y que son motivadas, mantenidas y amplificadas por algún movimiento de los espíritus. (Descartes, 2011, art. 27, p. 474)

Descartes plantea la cuestión de las pasiones desde el punto de vista psicofísico, y por lo tanto son entendidas como un componente fundamental de toda la naturaleza humana, explicando sus movimientos característicos. Movimientos que por su cualidad psicofísica no pueden ser caracterizados como meramente mecánicos. Por un lado «son motivadas, mantenidas y amplificadas por algún movimiento del espíritu»; pero al mismo tiempo están integradas por el sentimiento y la emoción: igualmente se las puede llamar, con más precisión, emociones del alma, no sólo «porque esta palabra puede designar todos los cambios que tienen lugar en ella, es decir, todos los diversos pensamientos que le llegan, sino particularmente porque de todas las clases de pensamientos que el alma puede tener ninguno la agita y la sacude tan fuertemente como estas pasiones (Descartes, 2011, art. 28, p. 475). Como función natural, Descartes señala la de «incitar al alma a consentir y contribuir a las acciones que pueden servir para conservar el cuerpo o hacerle de algún modo más perfecto» (Descartes, 2011, art. 11, p. 359).

La peculiaridad de la filosofía de Descartes reside en la pretensión de construir una filosofía asentada de manera autónoma en la razón, que se caracteriza como razón libre en cuanto que puede abstenerse de admitir lo que declaren los sentidos, e incluso de aceptar el juicio racional de las ciencias, ya que puede suponer la existencia de un genio maligno que le haga creer que lo que piensa es así. El influjo del dualismo cartesiano se evidencia en las teorías y corrientes de la psicología: las teorías psicodinámicas representan la preocupación de lo emocional explicada desde el inconsciente, convirtiendo a la emoción en el «motor» del comportamiento; en cambio, las teorías conductistas focalizan en lo consciente, lo aparente y lo controlable, por lo que la emoción es el «producto» de la conducta.

Comencemos, para dar voz a Baruch Spinoza (1632-1677), con la siguiente cita: «Me fascina el panteísmo de Spinoza, porque él es el primer filósofo que trata al alma

y al cuerpo como si fueran uno mismo, no dos cosas separadas» (Albert Einstein, 1930)<sup>19</sup>.

Spinoza (o Espinosa, si se utilizamos su apellido de origen sefardí), dedica la Parte II de su *Ética* a los afectos, «Del origen y naturaleza de los afectos», declarando que va a abordar «la cuestión de los vicios y sinrazones humanas al modo de la geometría». Alejándose de la concepción dualista de la sustancia cartesiana (*res cogitans* y *res extensa*) se instala en el monismo<sup>20</sup>, por el que entiende que no existen dos sustancias, sino una sola con distintos atributos. Así, la emoción (mejor decir los afectos) comprende la mente y el cuerpo, considerando que uno y otro son parte de una misma realidad, es decir, «atributos paralelos de la misma sustancia» (Damasio, 2009, p. 18). Niega la función de las emociones y las plantea como «pensamientos confusos»; sin bien, remarca que el conjunto que denomina afectos, compuesto por los impulsos, motivaciones, emociones y sentimientos, son un «aspecto fundamental de la humanidad» (Damasio, 2009, p. 14).

Se destila en el pensamiento de Spinoza la consideración de intencionalidad y componente cognitivo de las emociones, de manera que suponen no solo la valoración de una situación dada sino también la toma de conciencia de un cambio o modificación en lo personal que transita de un mayor a un menor bienestar o viceversa. En este sentido, las emociones delatan qué objetos, qué elementos del mundo externo son valorados por el individuo como necesarios para su bienestar personal; argumento asociado a «la esclavitud» de las emociones como cadenas que nos sujetan a agentes externos al *yo*, cadenas que, compartiendo la perspectiva estoica, pueden romperse precisando menos de las cosas externas para el propio bienestar (Nussbaum, 2016).

Spinoza señala lo que podríamos asociar a emociones contrapuestas (positivas y negativas). Así lo podemos inferir de su concepción de alegría y tristeza, en la que identifica a una y otra con lo que podríamos llamar «estados del alma», que inclinan al sujeto hacia la perfección o la imperfección:

---

<sup>19</sup> El 24 de abril de 1929, el *New York Times* (<http://nyti.ms/2fQ6uOT>) se hacía eco de la contestación de Albert Einstein a la pregunta ¿crees en Dios? que, vía telegráfica, le hizo el rabino Herbert S. Goldstein: «Creo en el Dios de Spinoza, quien se revela así mismo en una armonía de lo existente, no en un Dios que se interesa por el destino y las acciones de los seres humanos». Un año más tarde, Einstein amplía su explicación en entrevista publicada en el libro *Glimpses of the Great* de G. S. Viereck: y es en el curso de esta exposición en la que se encuentra la cita aquí recogida. Puede leerse en <http://bit.ly/2y2BxRr>

<sup>20</sup> Desde el orden filosófico, el monismo trata de reducir problemas complejos y de amplio espectro a variables pertenecientes a un único orden, es decir, simplifica los problemas acercándolos a una unidad. Así, ante la concepción dualista mente-cuerpo, las posturas monistas representan los dos extremos de solución posible a la relación entre fenómenos mentales y sus bases neurofisiológicas: el espiritualista lo hace desde un origen espiritual convirtiendo lo neurofisiológico en proyección del espíritu, y el materialista, que lo hace desde su origen material, contemplando lo espiritual como epifenómeno de la materia (Teruel, 2009).

Entenderé por alegría una pasión por la que el alma pasa a una mayor perfección. Por tristeza, en cambio, una pasión por la cual el alma pasa a una menor perfección. Además, llamo al afecto de la alegría, referido a la vez al alma y al cuerpo, 'placer' o 'regocijo', y al de la tristeza, 'dolor' o «melancolía»<sup>21</sup>. (Spinoza, 2020, Proposición XI, p. 133)

En sus proposiciones apunta también a las emociones básicas y secundarias, cuando sigue desarrollando la proposición XI y afirma: «fuera de estos tres [placer, tristeza y deseo], no reconozco ningún afecto primario: mostraré, efectivamente, a continuación que los demás surgen de esos tres» (Spinoza, 2020, p. 134). Y en esta «mecánica de los afectos» que podríamos identificar con lo que hoy llamamos emociones secundarias e incluso con las emociones de fondo que siglos más tarde propondrá Damasio, Spinoza alude a la esperanza, el miedo, la seguridad, la desesperación, la satisfacción y la insatisfacción. Distingue Spinoza entre afecto y pasión, estableciendo que todas las pasiones son afectos, pero no todos los afectos son pasiones. La pasión es un tipo de afecto cuya particularidad es la de establecerse sobre una causa inadecuada.

Abro aquí un paréntesis personal para declarar cómo muchas son las veces que he buscado una definición que hacer mía sobre algunas de las emociones que siento. Y es en Spinoza en quien he encontrado algunas de las palabras más claras o, mejor dicho, es Spinoza quien me ofrece la descripción más satisfactoria para mi yo como individuo:

La esperanza no es sino una alegría inconstante, surgida de la imagen de una cosa futura o pretérita, de cuya realización dudamos. Por contra, el miedo es una tristeza inconstante, surgida también de la imagen de una cosa dudosa. Si de estos afectos se suprime la duda, de la esperanza resulta la seguridad, y del miedo, la desesperación; es decir, una alegría o tristeza surgida de la imagen de una cosa que hemos tenido o esperado. (Spinoza, 2020, p. 139)

Y como hemos hablado de la satisfacción de encontrar una explicación que vierta luz en nuestro deseo de entender, seguimos con sus palabras para decir que

La satisfacción, a su vez, es una alegría surgida de la imagen de una cosa pretérita de cuya realización hemos dudado. La insatisfacción, por último, es una tristeza opuesta a la satisfacción. (Spinoza, 2020, p. 139)

Además, esta definición de Spinoza sobre la esperanza, el miedo, la alegría, la tristeza, la satisfacción y la insatisfacción, nos ha provisto de un marco epistemológico para el análisis de los datos de esta tesis, al facilitarnos un soporte desde el que inter-

---

<sup>21</sup> Las comillas insertas en la cita pertenecen al autor.

pretar las palabras emocionales explícitas, y las significaciones implícitas de otras, expresadas por los participantes en este estudio. Es lógico pensar que esta postura puede presentar un problema de base que tenga por raíz la falta de acuerdo, que los sujetos protagonistas de la investigación no compartan el mismo criterio de definición, hecho que no podemos discernir, pero que asumimos como parte de postura en el mundo, sea acertada o no, para descifrar sus palabras.

Arribamos al siglo XVIII y la Ilustración de la mano de Hume (1711-1776), resaltando la importancia de la emoción e incluso colocando a la razón al servicio de la emoción. Coincide con Aristóteles en considerar el papel de las ideas y las creencias en la generación de las emociones. Realiza Hume una doble clasificación de las pasiones: a) atendiendo a la intensidad, las divide en «serenas» y «violentas» ateniéndose a la fuerza de la impresión. Incluye dentro de la categoría de pasiones violentas a la mayoría de los afectos: amor, odio, alegría, tristeza, orgullo, humildad, miedo, esperanza, etc. Por su parte, las pasiones serenas comprenden a los sentimientos morales y estéticos; b) según su origen, las tipifica como «directas» e «indirectas» (Cano, 2011).

Será Immanuel Kant (1724-1804), quien por primera vez y de manera explícita introduce la noción o categoría de sentimiento como autónoma y mediadora entre la razón y la voluntad. Establece una diferencia entre emoción, a la que atribuye un marcado carácter biológico, y otros términos relacionados como sentimiento, sensación o pasión. La emoción es para Kant el aspecto orgánico del sentimiento desprovista de contenido cognitivo que, si bien tiene su origen en representaciones objetivas, hace referencia fundamentalmente a la cualidad placentera o dolorosa que experimenta el sujeto. Por su parte, el sentimiento es un ente más amplio, perteneciente a la esfera espiritual que pertenece al mundo subjetivo del individuo, distinguiendo así, entre sensación y sentimiento; la pasión, como acto de la facultad de desear, incorpora un contenido intencional, y por lo tanto cognitivo, aunque contrarias a la razón, de connotaciones moralmente negativas (A. M. González, 2015).

La palabra sensación la entendemos como una representación objetiva de los sentidos; y para no correr nunca el riesgo de ser mal comprendidos, designaremos bajo el nombre, por lo demás usual, de sentimiento, a lo que tiene siempre que permanecer subjetivo y no constituir ninguna especie de representación del objeto. El color verde de las praderas, en cuanto percepción de un objeto del sentido de la vista, se refiere a la sensación objetiva; y lo que hay de agradable en esta sensación pertenece a la sensación subjetiva, mediante la cual ningún objeto puede ser representado, es decir, al sentimiento, mediante el cual el objeto es considerado como objeto de satisfacción (lo que no constituye un conocimiento). (Kant, 2007, p. 42)

Plantea Kant una clasificación dicotómica de emociones: la especie enérgica o animosa, «que excita la consciencia de nuestras fuerzas para vencer toda resistencia», y la especie lánguida o deprimente, que «nace del esfuerzo mismo para resistir un objeto de dolor» (Kant, 2007, p. 101). De manera subordinada, reconoce Kant que la emoción cumple funciones de vital importancia para el hombre. Su mérito consiste en atribuir un modo de temporalidad propio a la emoción; su defecto consiste en analizarla en términos de instantaneidad, como si toda emoción fuese una emoción fuerte, asimilando con ello la emoción al afecto (Depraz, 2012).

La entrada del siglo XX en el Ágora llega con Max Scheler (1874-1928), quien desde la fenomenología instala el eje central de sus estudios en el hombre y sus valores. Para el autor, las emociones «constituyen la sensibilidad que tiene el ser humano, se forman desde la organización psicofísica y de la acción del ambiente y está compuesta de actos alógicos, intencionales, expresados desde el intuir, sentir, tender, amar y odiar, lo que significa que están centrados en la persona, es decir, en el espíritu» (S. Gómez, 2012, p. 60). En estas acciones, el ser humano obra utilizando la intuición como método valorativo, y es la carga emocional del individuo, orientada desde esa intuición, quien le permite jerarquizar sus valores.

La última en tomar la palabra y cerrar el Ágora es Martha C. Nussbaum<sup>22</sup> (1947) representante del neoaristotelismo comunitarista:

Frente a una tradición basada en la ética formal kantiana y en la argumentación sobre valores y normas, se afirma la tradición aristotélica basada en el razonamiento y el concepto; frente a la consistencia de la argumentación y al consenso en torno a normas y valores, se privilegia la historia y la tradición como fundamento de la normatividad; frente a la afirmación de la persona/individuo como sujeto moral, se prefiere la comunidad y los lazos de socialidad. (Arpini, 2004, p. 12)

Gusta Martha Nussbaum de utilizar frecuentemente una frase de Marcel Proust para definir las emociones como «levantamientos geológicos del pensamiento»<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Marta C. Nussbaum fue galardonada con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en el año 2012 «por su profundo conocimiento del pensamiento griego, por su contribución a las humanidades, la filosofía del derecho y de la política y por su concepción ética del desarrollo económico» (Acta del jurado de la Fundación Príncipe de Asturias, 2012). <http://bit.ly/2oUQbnD>

<sup>23</sup> Esta frase la escribe Proust en *Sodoma y Gomorra*, cuarto volumen perteneciente a la heptología *En busca del tiempo perdido*. Citamos la frase completa: «Es increíble hasta qué punto esta inquietud movía, y en consecuencia enriqueció momentáneamente, la inteligencia de monsieur de Charlus. El amor causa así verdaderos levantamientos geológicos del pensamiento. En el de monsieur de Charlus, que, unos días antes, parecía una llanura tan uniforme que ni en la lejanía más remota se hubiera podido divisar una idea a ras del suelo, habían surgido de repente, duras como la piedra, un macizo de montañas, pero de montañas tan esculpidas como si un escultor, en lugar de llevarse el mármol, las hubiera cincelado en el sitio y en ellas se retorrieran, en grupos gigantescos y titánicos, la Furia, los Celos, la Curiosidad, la Envidia, el Odio, el Dolor, el Orgullo, el Espanto y el Amor» (Proust, 2011, pp. 579-580).

(Nussbaum, 2016, p. 111). Con esta escueta frase, cargada de metáfora, la autora fija su posición ante las emociones alejándose de la concepción que las presenta como «energías o impulsos de carácter animal sin conexión alguna con nuestros pensamientos, figuraciones o valoraciones» y adjudica a las emociones carácter cognitivo, es decir, «están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean» (Benedicto, 2010, p. 593). La emoción tiene un carácter *eudaimonistas*, ya que están relacionadas con los objetivos o proyectos importantes del sujeto relacionados con su plenitud personal. Además, las emociones son evaluadoras, ya que refieren a un pensamiento sobre la relevancia y significación del objeto para el individuo. Señalando la autora que se trata de una concepción neoestoica, argumenta:

Las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente. (Nussbaum, 2016, pp. 41 y 114)

Entre las cualidades que proveen a la emoción de inteligencia, por cuanto son cognitivo-evaluadoras, la Nussbaum (2016) detalla las siguientes:

- Son acerca de algo, es decir, tienen un objeto hacia el que se dirigen. Si se elimina dicho objeto, se convertirá en «un mero temblor o palpito del corazón» (p. 49).
- Dicho objeto tiene un carácter intencional: resulta de las formas de percibir e interpretar de la persona. «Lo que distingue el temor de la esperanza, el miedo de la aflicción, el amor del odio no es tanto la identidad del objeto, que puede no cambiar, cuanto la forma de verlo» (p. 50).
- Las creencias son esenciales para la identificación de la emoción: no solo se trata de percibir un objeto, sino que dicho objeto esté imbuido de un complejo sistema de creencias personales, de tal manera que nos afecte directamente. «Por sí mismo, el sentimiento de agitación no me indicará si lo que estoy experimentando es miedo, aflicción o compasión. Sólo un examen de los pensamientos puede discriminar entre estas emociones» (p. 51).
- El valor percibido: el objeto de la emoción es advertido como importante para algún aspecto de la vida de la persona o para su esquema de fines y objetivos. «Uno no teme cada una de las catástrofes que sabe que son graves en un sentido importante. Lo que inspira miedo es la idea de daños inminentes que laceren el núcleo de nuestros más preciados apegos y proyectos» (p. 53).

Estas cualidades, entre otras, quedan englobadas en considerar a las emociones como *eudaimonistas*, es decir, «que tienen que ver con el florecimiento de las personas,

en el sentido de qué entiende por una vida plena». Esta concepción *eudaimonista*, que entronca directamente con su sentido primigenio dado en la Grecia antigua y no con concepciones más o menos actuales, y triviales, que la identifican con la felicidad y/o el placer, incluye todo aquello a lo que el individuo atribuye un valor intrínseco para su plenitud como persona. Supone así, que las emociones «ven el mundo desde el punto de vista de nuestro esquema de objetivos y proyectos, las cosas a las que asignamos valor en el marco de una concepción de lo que para nosotros significa vivir bien» (Nussbaum, 2016, pp. 71-72).

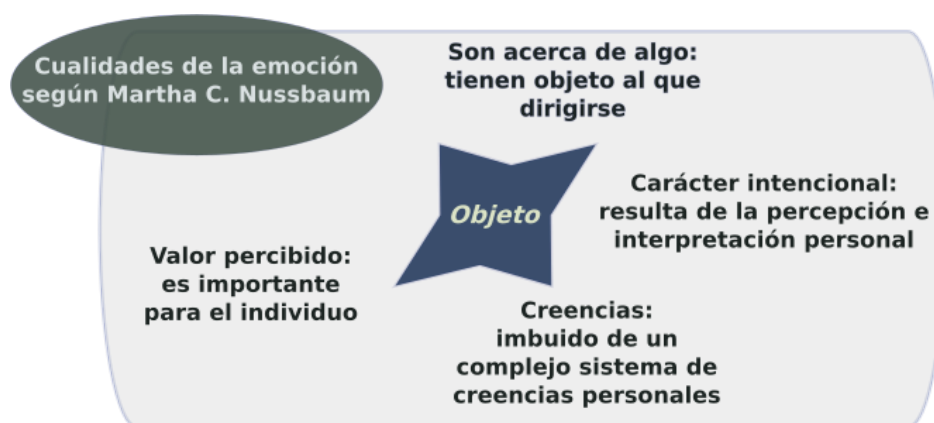


Figura 5. Cualidades de la emoción

Fuente: Elaboración propia a partir de Nussbaum (2016)

No todas las emociones impactan en el individuo de la misma manera: mientras algunas suponen una auténtica tempestad, una revolución y rebelión emocional, otras no pasan de ser mesetas sin grandes impactos orográficos. ¿En qué se basa, pues, la intensidad de la emoción? Nussbaum señala que es precisamente el carácter eudaimonista referido al *yo*, la importancia que individualmente se le confiere al objeto sobre el que gira la emoción, el que marca el grado de fuerza de su afectación. Puede darse, sin duda, que dicho grado de afectación sea disonante o desproporcionado; la explicación, señala la autora, vendría de la mano de una valoración asimétrica, desequilibrada o sesgada sobre la importancia real que el objeto tiene para el sujeto (Nussbaum, 2016).

Distingue Nussbaum (2016) entre «juicios-emoción de fondo y de situación» (p. 93), referidos a emociones continuas o de fondo persistentes en múltiples situaciones y juicios de emociones episódicas que se producen ante un contexto o situación determinada. Las emociones de fondo «perduran en el tejido de la propia vida» (p. 94) y son determinantes para explicar nuestras acciones, si bien puede precisarse un disparador específico para que afloren a la conciencia.



Uno de los aspectos más interesantes de la emoción es aquel relacionado con su construcción en lo social. En el modo en el que es experimentada la emoción confluyen la experiencia o historia personal y las normas sociales, actuando éstas como modelador que las matiza y moldea. Por su parte, el lenguaje, «la gramática emocional» (Nussbaum, 2016, p. 178), se convierte en catalizador simbólico, si bien no el único, capaz de cambiar la emoción experimentada; el hecho de poner nombre a la emoción sentida lleva aparejada su organización y categorización distinguiendo a unas de otras o «afinando distinciones que pueden haberse experimentado de un modo informe» (Nussbaum, 2016, p. 177), de modo que sean percibidas conforme a sus definiciones semánticas. En esta construcción en lo social de la emoción, la sociabilidad deliberativa posibilita que el objeto emocionalmente competente sea un grupo o colectivo, desde una ciudad, un país o incluso la totalidad de la humanidad (Nussbaum, 2016, p. 176). Así pues, las sociedades transmiten «prácticas de denominación de las emociones y de valoración normativa que se introducen en el contenido de las emociones que sus miembros experimentarán» (Nussbaum, 2016, p. 179).

Indica la autora que, además de la variabilidad de lengua y normas sociales, cada sociedad, respecto a la vida emocional, presenta una serie de diferencias atribuidas a: a) las condiciones físicas o del entorno; b) las creencias metafísicas, religiosas y cosmológicas; c) las prácticas culturales de crianza y educativas.

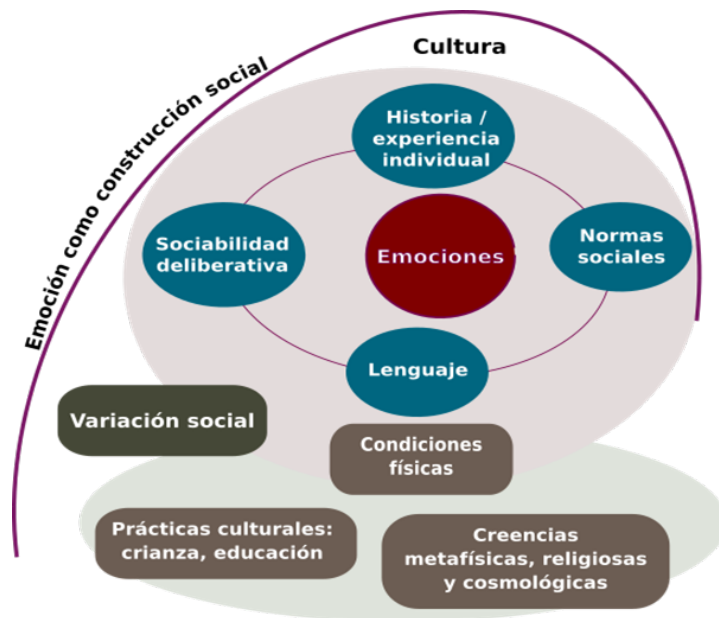


Figura 6. Emoción como construcción social

Fuente: elaboración propia a partir de Nussbaum (2016)

A modo de resumen, cerramos con la siguiente infografía el Ágora en el que hemos presentado algunas de las propuestas de la emoción a lo largo de la Historia. Se

ha dado voz a autores, pudiéndose haber elegido otros, que, desde distintos posicionamientos teóricos, nos ayudan a entender la complejidad y la trascendencia del estudio de la emoción.



**Grecia**

**PLATÓN**

Inmortalidad del alma. Dualidad cuerpo/alma: el alma siente, el cuerpo padece.



**ARISTÓTELES**

La emoción surge de enjuiciar el evento conforme al significado que se le otorga respecto a objetivos, intereses o aspiraciones personales.



**ESTOICOS**

Primeros en clasificar las "pasiones" según se contemple un bien o un mal y estos se refieran al presente o al futuro.

**Humanismo**

**J. LUIS VIVES**

Las pasiones dejan de ser enfermedades del alma. Las emociones poseen un componente ético-moral e intencional.



**RENÉ DESCARTES**

Dualismo: res cogitans - res extensa. Plantea las pasiones desde lo psicofísico, siendo la función natural de la emoción la contribución a la conservación del cuerpo.

**Racionalismo**

**BARUCH SPINOZA**

Monismo: la emoción comprende a la mente y al cuerpo. Los afectos (emociones, sentimientos, motivaciones e impulsos) son fundamentales para la humanidad.



**Ilustración**



**DAVID HUME**

La razón al servicio de la emoción. Las ideas y creencias desempeñan un papel fundamental en la generación de emociones.



**IMMANUEL KANT**

Introduce explícitamente la noción de sentimiento como entidad autónoma y mediadora entre la razón y la voluntad.

**Fenomenología**

**MAX SCHELER**

Las emociones se construyen desde la organización psicofísica y el ambiente. La carga emocional del individuo le permite jerarquizar sus valores



**Neo-aristotelismo**

**MARTA C. NUSSBAUM**

La emoción posee carácter cognitivo-evaluativo sobre el valor personal otorgado al objeto de emoción. Concepción eudaimonista de la emoción.



## 2.3. Teorías de la emoción

A diferencia de nuestra comprensión estable de la experiencia mental humana, inalterable al menos desde Descartes, Kant y Spinoza, la comprensión del cerebro emocional es en gran medida una obra en progreso. (Lang, 2010, p. 232)

La disparidad y complejidad de estudio, que tiene como base la diversidad y en ocasiones la divergencia filosófica, da lugar a distintas teorías de la emoción que consuetuden sus definiciones y principios, así como su importancia y funciones, según la perspectiva de enfoque. Dentro de esta maraña de teorías y enfoques que a lo largo de la historia de la filosofía y la psicología se ha ido tejiendo en busca de una respuesta a la pregunta *¿qué es una emoción?*, resulta esclarecedora la taxonomía elaborada por Vendrell (2008), Gil (2016) sobre las concepciones y líneas de la filosofía analítica que dibujan el universo de las emociones desde finales de los años cincuenta del siglo XX y su relación histórica con las teorías precedentes<sup>24</sup>.

Y es que, al fin y al cabo, la emoción es poliédrica, está compuesta de múltiples facetas, de intrincados caminos que pueden recorrerse desde los impulsos o automatismos corporales que compartimos con el resto de los animales (visión darwiniana), y desde su sutileza, intuición y perspicacia que puede definir la esencia misma del ser humano. Así, una y otra autoras, sintetizan y aglutinan en dos corrientes las teorías de la emoción que a día de hoy pueden ser consideradas como las dos perspectivas (en debate) a la que se adscriben los estudiosos de la emoción: a) Teorías no cognitivas (o teorías del sentir): enfocadas en los aspectos cualitativos, intentan definir las emociones por el modo fenoménico en el que son sentidas corporalmente; b) Teorías cognitivistas: centradas en los aspectos cognitivos de la emoción. Ambos enfoques teóricos fueron defendidos desde polos contrapuestos. Sin embargo, el inicio del siglo XXI originó, como reacción a un cognitivismo extremo, el surgimiento de voces y miradas hacia el valor de los aspectos cualitativos, arribando a la consideración de que, para el desarrollo y explicación de una teoría de las emociones completa, ha de ser tomada en cuenta la afectación corporal. Este posicionamiento crítico sienta las bases de las posiciones actuales, en las cuales se toma en consideración tanto los aspectos cognitivos como los cualitativos de la emoción. Se trata pues de entender como complementarias ambas teorías, puesto que una y otra abordan distintos aspectos de la experiencia emocional (Vendrell, 2008).

---

<sup>24</sup> Existen otras taxonomías como la de Plutchick, que clasifica las distintas corrientes teóricas en: evolucionistas, psicofisiológicas, neurológicas, conductistas, teorías de la activación y cognitivas.

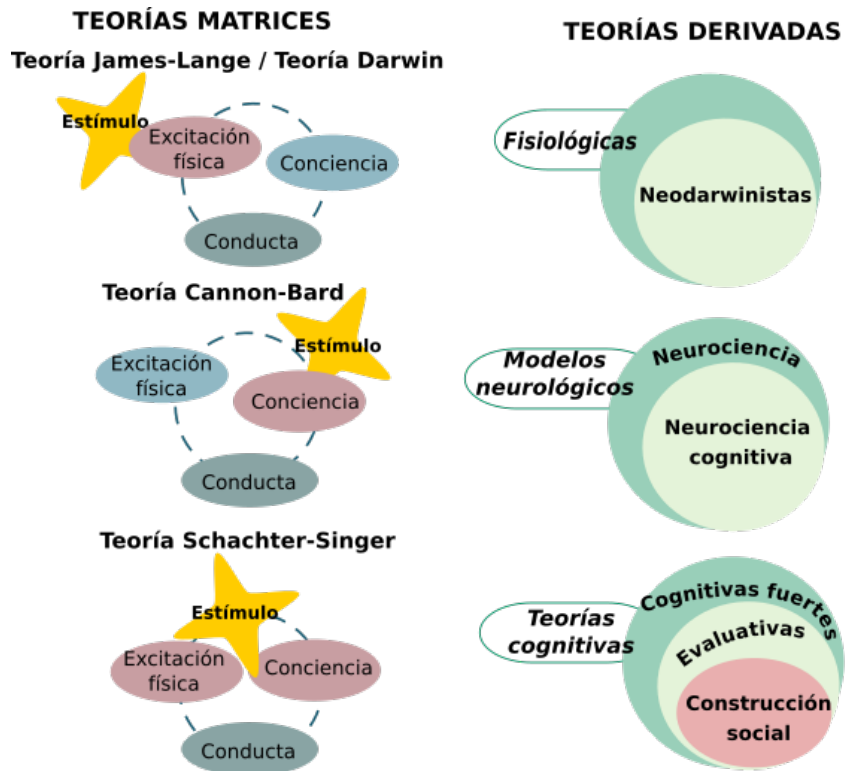


Figura 7. Síntesis de las teorías matrices de la emoción y sus derivadas

Fuente: elaboración propia

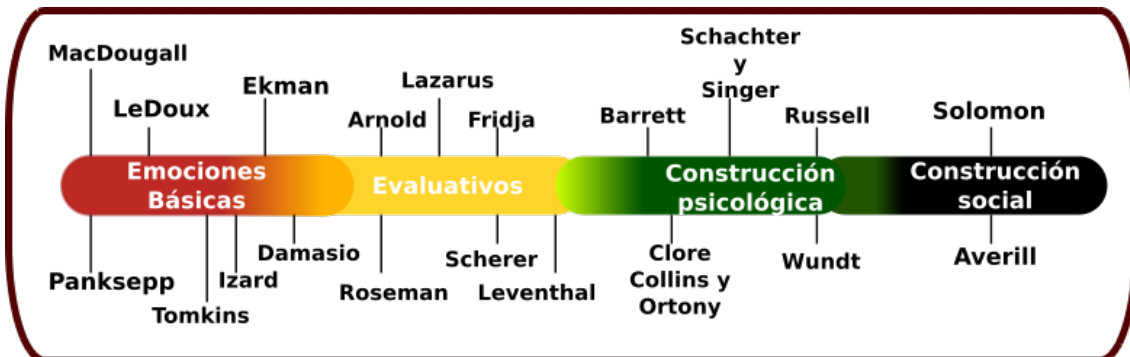


Figura 8. Teorías matrices del enfoque de estudio de la emoción: modelos y autores

Fuente: Reelaboración propia basada en Gross y Feldman (2011)

Por su parte, las tendencias actuales de estudio de la generación y regulación de emociones se clasifican en cuatro grupos: los modelos de emociones básicas, los modelos evaluativos, modelos de construcción psicológica y modelos de construcción social (Barrett y Gross, 2001; Gross *et al.*, 2011).

Como se verá, se han clasificado las teorías de la emoción desde la perspectiva no-cognitiva y cognitiva. Pero hay una manera más de aproximarnos a las distintas teorías: del estudio de los distintos enfoques, así como de las posturas filosóficas, asumimos que uno de los nudos diferenciadores que generan los distintos paradigmas es

el objeto preciso de estudio, el núcleo sobre el que el investigador concentra su atención. Así, existe una corriente de orientación biológica interesada en descifrar los patrones de activación controlados por el sistema nervioso central. Por otro lado, la orientación conductual centra su interés en aspectos relacionados con el aprendizaje y con el estudio del miedo/ansiedad como emoción paradigmática de los procesos emocionales; por último, la orientación cognitiva, centra su estudio en la emoción como resultado de un proceso cognitivo en el que la evaluación y valoración que del hecho desencadenante hace el individuo, establece la cuestión esencial de la experiencia emocional (Belmonte, 2013).

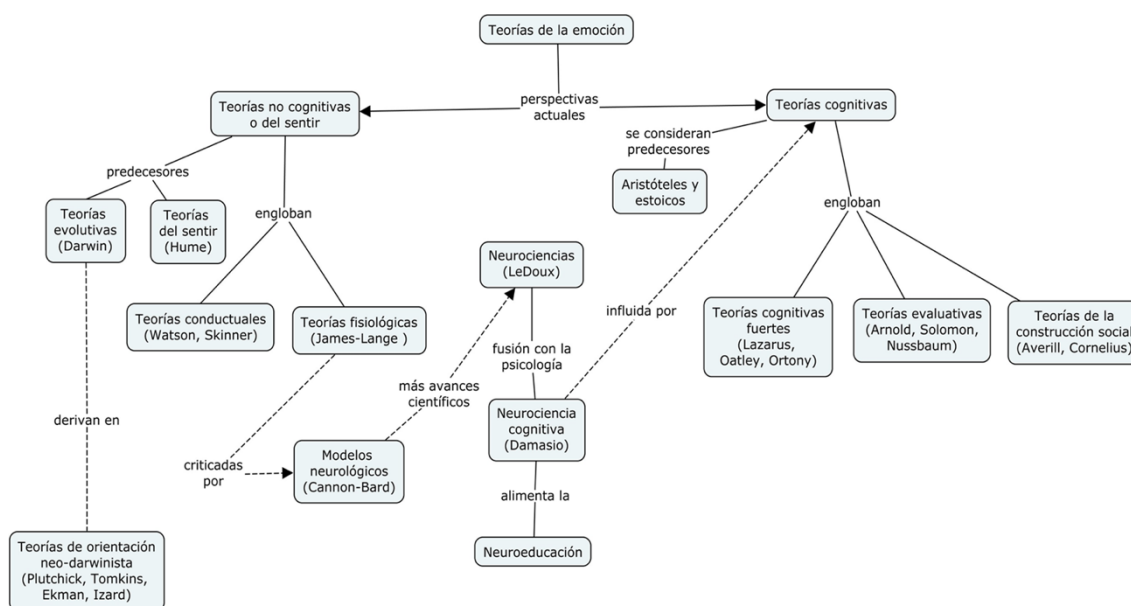


Figura 9. Principales teorías de la emoción

Fuente: elaboración propia

Sin pretender hacer un minucioso estudio de ellas, con la intención única y exclusiva de llegar a determinar desde qué enfoque se realiza esta tesis, y partiendo de la esclarecedora taxonomía de Vendrell (2008), a continuación, es nuestra intención englobar en ambas corrientes otras propuestas teóricas clasificadas por Solomon y Calhon (1984) en: teorías de la sensación, teorías fisiológicas, teorías evolucionistas, teorías conductuales y teorías cognitivistas.

### 2.3.1. Teorías no cognitivas o teorías del sentir

Herederas de los postulados de James, sostenidos en las premisas de Darwin, esta perspectiva teórica explica la emoción como una suerte de estímulo-respuesta fundamentados en procesos fisiológicos descartando aspectos implicados de orden cognitivo, evaluativo o de capacidad crítica. A su vez, las teorías del sentir, corriente de pensamiento que tiene como uno de sus máximos representantes a David Hume, enfocan

sus proposiciones desde el cómo experimenta el sujeto la emoción, no tanto en lo físico sino en los procesos mentales asociados.

Dentro de estas perspectivas teóricas englobamos:



Figura 10. Perspectivas de la emoción comprendidas dentro de las Teorías no cognitivas o del sentir

Fuente: elaboración propia

### Teorías evolucionistas

En *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), Darwin (1988) propone las dos ideas esenciales sobre las que gira su enfoque: la emoción es innata y universal, y las emociones son producto de la evolución. Mantiene la existencia de emociones básicas imprescindibles para la supervivencia, cuya función principal es la adaptación del individuo a las exigencias del ambiente e inducir la reacción y expresión afectiva de otros congéneres. El origen innato de las emociones básicas se confirma por la similitud de expresiones de todos los individuos de una misma especie. El resto de las emociones (emociones derivadas o secundarias) nacen de la combinación específica de las emociones básicas, de las que hablaremos en el apartado referido a la clasificación de emociones.

### Teorías de orientación neo-darwinista<sup>25</sup>.

Como autores más relevantes de la orientación neo-darwinista destacamos a Tomkins, Plutchik, Izard y Ekman. Sus investigaciones se centran en el análisis de las funciones adaptativas de las emociones, poniendo especial interés en el estudio de la expresión

<sup>25</sup> A pesar de distar casi un siglo desde la teoría darwiniana, decidimos indicar aquí la «nueva» corriente teórica de orientación darwiniana (por lo tanto, con un claro componente evolucionista), con la intención de dar una visión más estructurada del devenir del estudio de la emoción. Conste pues, que los estudios desarrollados por Ekman o Izard, entre otros, están separados de la investigación original de Darwin por años en los que florecieron otras perspectivas teóricas sobre la emoción diametralmente opuestas a los fundamentos evolucionistas de Charles Darwin.

de las emociones, el análisis diferencial de las emociones básicas, los estudios transculturales de las mismas y las funciones específicas que representan (Chóliz, 2005). Así, por ejemplo, retomando los estudios e hipótesis de Darwin, Ekman emprende la tarea de buscar, cámara fotográfica en mano, la confirmación o refutación de la expresión de las emociones básicas universales en los rostros de personas pertenecientes a distintos grupos étnicos y culturales. Los estudios arrojaban datos como que observadores de distintas culturas, mostradas fotografías, identificaban y denominan de igual modo distintas expresiones faciales; o que miembros de diferentes culturas muestran la misma expresión facial ante la misma emoción, a no ser que interfirieran normas específicas de cada cultura (Ekman, 1993; 1999; 2017). A la luz de los resultados, se proponen seis emociones básicas transculturales que veremos en la parte dedicada a la clasificación de emociones. En un estudio realizado por Jack *et al.* (2014), los autores muestran que las expresiones faciales dinámicas de la emoción transmiten una jerarquía evolutiva de «biológicamente básica a socialmente específica» información que se mantiene a través del tiempo. A la luz de sus resultados, cuestionan la noción ampliamente aceptada de la expresión de seis emociones básicas y sugieren que dichas emociones básicas expresadas en el rostro son cuatro: feliz, triste, miedo / sorpresa y disgusto / ira. Estudios recientes, como atestiguan Chen y Jack (2017) o Tarnowski *et al.* (2017), hacen uso de métodos impulsados por datos (*data driven*) y de la impresión 3D, para estudiar los patrones de movimiento faciales. Estos métodos se alejan de suposiciones preconcebidas, que pueden surgir de la propia cultura del investigador, permitiendo una exploración mucho más amplia y agnóstica de patrones de movimiento facial como portadores de información relevante. La construcción más detallada de los patrones de dinámica facial permite un análisis preciso para mostrar cómo dichos patrones son similares o diferentes en todas las culturas.

Refieren Palmero *et al.* (2006) que, consideradas las emociones como entidades discretas, según autores como Tomkins o Izard, se estima la existencia de un número concreto de emociones, «las cuales representan síndromes innatos de sentimientos y conductas» (Palmero *et al.*, 2006, p. 12). Desde esta perspectiva, se concede escasa importancia a la activación fisiológica, centrandolo esencial de la emoción en su expresión conductual.



Tabla 4. Autores y preceptos neodarwinistas de la emoción.

Preceptos neodarwinistas de la emoción	
Tomkins	Las emociones son sistemas motivacionales primarios. Expresión facial: Las emociones son respuestas musculares y glandulares localizadas en la cara.
Izard	Cada emoción básica tiene una cualidad subjetiva, un patrón de descarga neuronal y consecuencias únicas.
Plutchik	Las emociones son reacciones adaptativas prototípicas, heredadas o aprendidas.

Fuente: elaboración propia

### Teorías fisiológicas

Iniciadas en el siglo XIX por Williams James<sup>26</sup>, define la emoción como el sentir de los cambios corporales que siguen a la percepción que los genera: «los cambios físicos se siguen directamente de la percepción del factor excitante y nuestro sentir de esos cambios [físicos] cuando ocurren es la emoción» (James, 1884, p. 189). El resultado de las tesis de James es la inversión del orden de la secuencia emocional: las manifestaciones corporales se presentan en primer lugar, viniendo después el estado mental correspondiente. Ilustradora y aclaratoria de la concepción emocional de James, es su frase «nos sentimos tristes porque lloramos, enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos, y no lloramos, golpeamos o temblamos porque estemos tristes, enfadados o asustados» (James, 1884, p. 190)<sup>27</sup>. Para James, la emoción no desempeña ningún papel biológico o social, sino que, por el contrario, se trata de tomar conciencia de procesos periféricos desencadenados por una representación (Tortosa y Mayor, 1992).

<sup>26</sup> Las teorías fisiológicas también son conocidas como Teoría James-Lange. Ambos autores, con un año de diferencia entre sus propuestas, plantean una similar concepción de la emoción. Básicamente, uno y otro entienden que la emoción es lo que se experimenta cuando el cuerpo reacciona a fenómenos del entorno. Es decir, la teoría James-Lange interpreta que la emoción depende de procesos fisiológicos.

<sup>27</sup> Las críticas a este planteamiento teórico de la emoción se centran en: a) reduce la emoción a un fenómeno accesorio (epifenómeno); b) no da cuenta de la intencionalidad y funcionalidad de las emociones, ya que la acota a un estado corporal que no se dirige hacia el entorno; c) se debilita al incluir las «emociones sutiles» (emociones estéticas, intelectuales y morales); d) pasa por alto que las emociones, en cierto grado, se construyen en lo social (Southworth, 2014). Por su parte, Scherer (2005), señala que el planteamiento de la pregunta de James parte de un concepto erróneo, puesto que cuando habla de «emoción», en realidad quería referirse a «sensación».

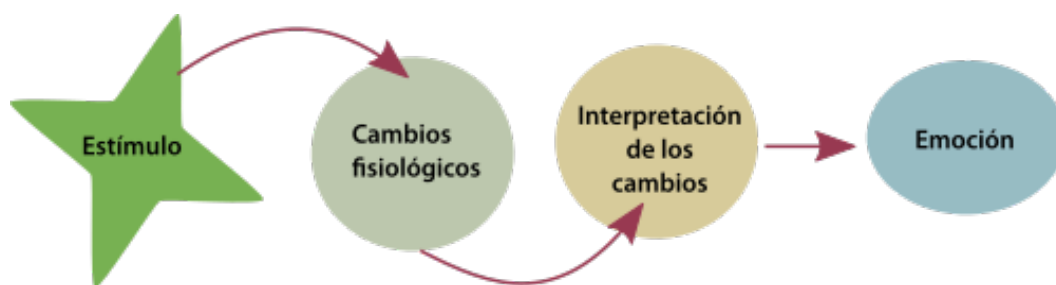


Figura 11. Proceso de conformación de la emoción según la teoría de Williams James

Fuente: elaboración propia

Una y otra teoría se centran en cómo experimenta el sujeto la emoción. El factor diferenciador entre ambas es el tipo de preguntas que se plantean: centradas en lo físico, derivando de ello que la emoción se debe exclusivamente a cambios físicos, desde la corriente fisiológica; enfocando en cómo experimenta el sujeto la emoción, lo que deviene en emoción como cuestión mental, desde la corriente de la sensación.

### Teoría talámica de Cannon-Bard

Las investigaciones en el campo de la fisiología de Cannon<sup>28</sup> le lleva a identificar al tálamo y al hipotálamo como los centros que regulan las actividades neurales de la emoción. Diferenciando de la teoría de James-Lange, predominante en la psicología de la época, plantea que la emoción está formada tanto por las respuestas fisiológicas como por la experiencia subjetiva, siendo que la experiencia emocional ocurre al mismo tiempo que los cambios fisiológicos. Es decir, que el procesamiento de las emociones y las respuestas orgánicas ocurren simultáneamente, no una después de otra. A diferencia de James, considera que no se dan los mismos cambios fisiológicos (de orden preestablecido) asociados a cada emoción, por lo que distintas emociones pueden activar los mismos cambios orgánicos; además, la excitación fisiológica puede ocurrir sin que se produzca una emoción. Como ejemplo de la igualdad fisiológica derivada de distintas emociones, pensemos que en una persona que está nerviosa, enfadada o incluso enamorada, hay un incremento del ritmo cardíaco, de velocidad de respiración y de tensión muscular, a esta similitud de reacción orgánica,

Si dependiera únicamente de sus respuestas fisiológicas, no serían capaces de distinguir una emoción de otra justificando el lento procedimiento que tiene el sistema nervioso autónomo. (LeDoux, 1999, p. 49)

<sup>28</sup> Papanicolaou (2004), en «Walter Canon y el surgimiento del cerebrocentrismo», hace un recorrido por las diferencias de la teoría de James-Lange y la nueva teoría propuesta por Cannon, advirtiendo de algunos sesgos y disonancias conceptuales sobre las que Cannon construye su teoría.

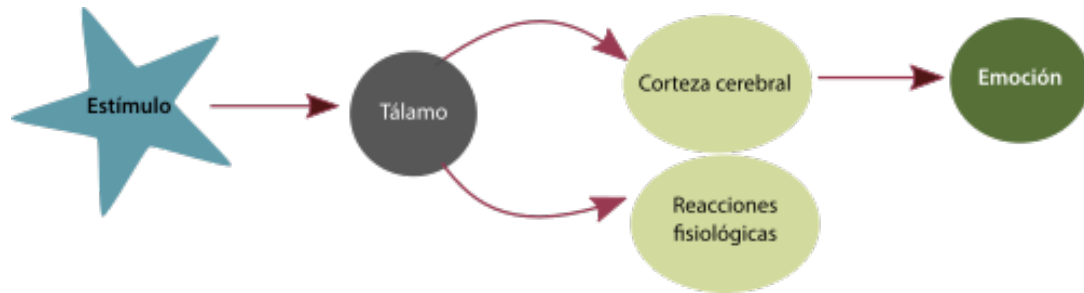


Figura 12. Proceso de conformación de la emoción según la teoría de Cannon-Bard

Fuente: elaboración propia

### Modelos neurológicos<sup>29</sup>

Los avances neurocientíficos abren el camino para explicar y entender qué ocurre en el cerebro cuando se activa una emoción. Si bien parten de una concepción fisiológica, los modelos neurológicos actuales son menos reduccionistas y destacan la intencionalidad de las emociones. En esta corriente de estudio se incluyen nombres como LeDoux (1999)<sup>30</sup>.

Destacamos a uno de los más representativos a día de hoy, Antonio Damasio, quien con sus obras *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano* y *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*, aproxima lo suficiente emoción y razón como para no caer en la perspectiva reduccionista jamesiana, que, como se ha indicado, no contempla relación alguna entre emoción y procesos cognitivos, y propone un enfoque intencional-evaluativo. Esta relación se hace evidente en palabras de Damasio: «La emoción bien dirigida y bien desplegada parece ser un sistema de apoyo sin el que el edificio de la razón no puede funcionar adecuadamente» (2006, p. 51), tomando cuerpo en los resultados de sus investigaciones con sujetos que presentaban daños neuronales (producidos por accidente o enfermedad), demostrando que éstos se enfrentaban y resolvían satisfactoriamente problemas de lógica pero, sin embargo, mostraban serios problemas para tomar decisiones en la vida práctica. Esta incapacidad de tomar decisiones, acción cognitiva, que afecta a sus intereses personales y a su vida cotidiana, conlleva suponer de manera fundada que, al menos una parte del razonamiento humano es emocional: «Las emociones probablemente ayuden al razonamiento, sobre todo cuando se trata de asuntos personales o

<sup>29</sup> Giménez-Amaya y Murillo (2007) dividen las teorías vertidas por los diferentes neurocientíficos en cuatro grupos: a) el conductismo; b) el monismo reduccionista que incluiría el materialismo eliminativo; c) el dualismo neurofisiológico; y d) el fisicalismo no reduccionista. Entre las controversias más destacadas que entre los neurocientíficos se vienen realizando, puede señalarse la de LeDoux y Panksepp. Este último defiende la neurociencia afectiva, que centra su estudio en las bases neurales de los afectos (Panksepp, 2003, 2005, 2011) proponiendo que existen siete sistemas afectivos: la búsqueda, la ira, el temor, el deseo sexual, el cuidado del otro, el pánico/ aflicción y el juego: LeDoux...

<sup>30</sup> Como complemento, puede revisarse la entrevista LeDoux: «La emoción es más importante que la razón». <http://bit.ly/2oUJIsH>

sociales que suponen riesgos o conflictos» (Damasio, 2006, p. 51). Las emociones nos ayudan a organizar nuestra relación con el mundo, suponen la asignación de un valor a cosas y personas externas al yo.

### **Teorías conductuales**

Para la corriente de la psicología conductual, con nombres como Watson<sup>31</sup> y Skinner, las causas de las respuestas emocionales obedecen a estímulos externos observables, negando el valor de la experiencia subjetiva y determinando que las emociones dependen de factores ambientales. El enfoque conductista se centra en la formación de la personalidad y los procesos del aprendizaje, focalizando su atención en los fenómenos observables y mensurables. Desde esta perspectiva, y según LeDoux: «los estados interiores y subjetivos de la mente tales como la percepción, los recuerdos y las emociones no eran un tema de estudio apropiado para la psicología» (1999, p. 28).

La exploración de la vida emocional y motivacional de la mente se ha descrito como uno de los grandes logros en la historia del pensamiento humano, pero es posible que haya sido uno de los grandes desastres. En su búsqueda de explicación interna, apoyado en el falso sentido de causa asociada con los sentimientos y las observaciones introspectivas, el mentalismo ha oscurecido los antecedentes ambientales que habrían conducido a un análisis mucho más efectivo. (Skinner, 1994, p. 150)

Para Fernández-Abazcal (citado en Souza, 2011) los conductistas analizan la conducta emocional como un «conjunto de respuestas observables (motoras y fisiológicas) que se pueden condicionar al igual que cualquier otra respuesta. La conducta emocional puede ser provocada por nuevos estímulos, que previamente no generaban respuesta, siempre que se siga un procedimiento de condicionamiento clásico» (párr. 31).

### **2.3.2. Teorías cognoscitivas o cognitivas**

Si bien el enfoque cognitivo de la emoción no cuenta con una teoría central o un claro exponente primigenio, como era el caso de James para las teorías no cognitivas, sobre cuyos postulados partan sus enfoques, autores como Solomon o Nussbaum, entre otros, asumen que el enfoque cognoscitivo proviene de las ideas de Aristóteles y los estoicos, ya que uno y otros entendieron que en la emoción se daban connotaciones de juicios y creencias morales y normativas que contribuían al desempeño del individuo en la sociedad, aspectos que cuentan con un fuerte componente cognitivo, ex-

---

<sup>31</sup> Los trabajos de índole conductista que Watson comienza a realizar en la segunda década del siglo xx se centraron en las emociones miedo, ira y amor, así como en el estudio de las fobias, por ser estos fenómenos que responden a estímulos concretos y observables producidos por factores ambientales.

tremo que ya hemos señalado en el apartado anterior. Al contrario que las teorías conductuales, la psicología cognitiva basa sus postulados en la interacción sujeto-medio. De esta manera, y dicho de un modo ciertamente sintético, la emoción es una interpretación del fenómeno externo por el sujeto desde su propia percepción.

En la década de los años sesenta del siglo XX, surgen nuevas perspectivas que impulsan nuevos desafíos en el estudio de la emoción alejándose del conductismo y del reduccionismo fisiológico hasta ahora predominante, para abrir paso a paradigmas más complejos y flexibles (Nussbaum, 2016). El concepto de evaluación (*appraisal*) fue acuñado por Magda Arnold (1960) y corresponde al proceso psicológico por el que el sujeto otorga un significado a un objeto o situación, dando lugar a una respuesta de atracción o aversión hacia ellos. La noción de evaluación guarda estrecha relación con la identificación, pues en virtud de aquella el sujeto interpreta como beneficioso o nocivo para sí mismo el objeto o situación (Gil, 2016).

La Teoría de los dos factores de Schachter y Singer (1962), se fundamenta en asumir la emoción como la consecuencia de la evaluación cognitiva del estímulo y las respuestas corporales o cambios fisiológicos producidos. Sugieren igualmente que los factores cognitivos determinan el carácter de los estados emocionales. Estos autores advierten que la evaluación de la situación en la que se contextualiza el sujeto constituye una parte imprescindible de su estado emocional, siendo fundamental para la identificación de una emoción y su individualidad y discriminación respecto a otra (Nussbaum, 2016).

Las teorías cognitivas comparten la idea de que en la emoción se encuentran, necesariamente, elementos de intencionalidad y de cogniciones, siendo entendido éste como juicio o creencias, entroncando así con la concepción aristotélica que se ha apuntado anteriormente. Plantean que la emoción no sólo está fundada en la actividad cognitiva, sino que en sí misma contiene, además de otros componentes, actividad cognitiva. A su vez, las teorías cognitivas de la emoción pueden dividirse en: a) cognoscitivas fuertes y b) evaluativas (Gordon, 1969).

Dentro de las teorías cognitivas fuertes, Lazarus (1991; 1999) apunta a las relaciones bidireccionales existentes entre cognición y emoción. La emoción es el resultado evaluativo de la trascendencia que para el bienestar personal tiene el objeto/acción acontecido, siendo por tanto de carácter postcognitivo, ya que acontece después del proceso cognitivo<sup>32</sup>. A su vez, la emoción, como causa o variable independiente, puede afectar o interferir en el pensamiento. Ante una situación dada, el individuo

---

<sup>32</sup> El posicionamiento de Lazarus respecto al fuerte carácter cognitivo de la emoción le llevó a mantener un abierto enfrentamiento con Robert Zajonc, para quien la emoción es un fenómeno paralelo y parcialmente independiente de la cognición. Para más información ver Melamed (2010).

procede a valorar la emoción mediante dos actos interdependientes de similar importancia y no específicamente ejecutadas de manera secuencial, ya que ambas son parte de un proceso común en la que una y otra se compaginan y retroalimentan. Estos dos actos de los que hablamos, en los que lo esencial es el tipo de evaluación que en ellos se realiza, son: a) valoración primaria, en la que se evalúa la relevancia que el objeto-situación supone para los objetivos, metas, valores o creencias del sujeto. En esta fase, si el desencadenante potencialmente emocional no compromete o afecta de manera negativa al bienestar o los objetivos, no producirá situaciones de estrés o emocionales; b) valoración secundaria acto en el que el sujeto evalúa qué puede hacer ante una situación relevante para mantener o conseguir el bienestar y una buena adaptación. Es decir, en este segundo acto se procede a estimar los recursos de afrontamiento que la persona posee para manejar la situación en beneficio de su bienestar.

Lo que propongo es que, para generar una emoción, un encuentro adaptativo debe centrarse en un *asunto personal* [sic], por así decirlo. Se trata de una transacción en curso entre la persona y el medio que tiene influencia sobre objetivos personales que se aportan al encuentro y respecto a los cuales las condiciones del medio son relevantes [...]. La persona debe decidir si lo que está sucediendo es relevante para sus valores o proyectos importantes. (Lazarus, 1991, p. 30-31)

A los postulados de Lazarus, Oatley agrega la necesidad de que se produzca un «cambio» en el estatus de los objetivos o proyectos personales, pudiendo proceder dicho cambio tanto del exterior (contexto o situación) como de la apreciación (valoración) interna del sujeto; sería la emoción, entonces, la toma de conciencia por parte del sujeto del cambio en el progreso hacia el alcance de un objetivo considerado principal<sup>33</sup>.

Las emociones tienen lugar cuando una tendencia psicológica es obstaculizada o cuando la progresión fluida de una acción es interrumpida» (Oatley, 1992, p. 46, citado en Nussbaum, 2016, p. 136)

Para el subgrupo de teorías evaluativas, la causa inmediata de las respuestas emocionales reside en procesos de evaluación de la estimulación externa o interna: la reacción del sujeto a los distintos estímulos está modulada por procesos cognitivos intermedios que le otorgan un significado subjetivo. A diferencia de otras teorías, desde la perspectiva evaluativa el *objeto* mismo que mueve la emoción es centro de

---

<sup>33</sup> Advierte Nussbaum (2016, pp. 136 y ss.) que esta concepción está estrechamente vinculada con emociones conectadas íntimamente con la acción, por lo que presenta debilidades en la explicación de algunas emociones positivas (como el amor, la alegría o la esperanza) o las emociones de fondo.

interés, convirtiéndose en elemento fundamental de análisis. Las emociones son, entonces, consecuencia de las evaluaciones a estímulos (o situaciones), vividas por el sujeto que comprenden para él una carga afectiva relevante, como la repercusión motivacional, la percepción de control o el grado y modo de implicación del «yo» en la situación. Dicha evaluación es llevada a cabo por el individuo, según Scherer (citado en Chóliz, 2005), de modo jerárquico y organizado en pasos sucesivos: 1) valoración de la novedad del estímulo (estimándose en primer lugar el peligro o riesgo del evento); 2) valoración de la magnitud del placer-displacer que provoca; 3) valoración sobre la necesidad u objetivo a perseguir; 4) valoración de la capacidad de los recursos propios y las consecuencias; y 5) valoración de la compatibilidad con las normas sociales y/o morales del propio individuo.

Para Scherer la vida emocional es considerada como un estado activo y fluctuante que, de alguna manera, posee autonomía propia. No es inferior a la vida intelectual y, aunque puede venir acompañada de procesos fisiológicos, éstos no son el fundamento o base de la emoción. Distingue entre estados emotivos y funciones emotivas: los estados son afecciones (modificaciones de naturaleza pasiva) y las funciones son, en cambio, actividades, reacciones a los estados emotivos. Los estados emocionales no tienen por sí mismo un carácter intencional, es decir, no se refieren inmediatamente a objetos o situaciones, sino que la referencia es siempre a través de una asociación perceptiva o representativa teniendo a la experiencia y el pensamiento como agentes mediadores en la relación simbólica entre el estado emotivo y el objeto.

### **Teorías de construcción social**

El desarrollo de las teorías cognitivas y evaluativas da origen a las teorías de la construcción social, para las que las emociones son producto de la cultura y fruto de la interacción entre personas, no una respuesta individual a un estímulo. (Parkinson, 1996). Son las emociones roles prediseñados de acción para el sujeto acordados (tácita o explícitamente) por la sociedad en la que habita. Las emociones están reguladas por normas sociales significando la representación de roles sociales transitorios, es decir, el comportamiento esperado en una determinada situación respecto al conjunto de normas, valores y expectativas sociales impuestas (Averill y Nunley, 1992).

[La emoción es] un rol social transitorio, un síndrome socialmente constituido, que incluye una apreciación de la situación por el individuo y que es interpretada como una pasión más que como una acción. (Cornelius, 1996, p. 152)

El síndrome al que hace referencia Cornelius se constituye en una serie de eventos que se dan conjuntamente y de forma sistemática, estando compuesto por: a) experiencias subjetivas como cualidades sensibles asociadas a la emoción; b) reacciones

expresivas que abarcan gestos, posturas etc.; c) respuestas psicológicas, que se refieren a cambios físicos, principalmente del sistema nervioso; y d) reacciones de afrontamiento o comportamientos en los que participamos cuando somos emocionales. Esta óptica de carácter más social puede permitirnos hacer un enlace directo con las emociones generadas en los contextos educativos y su impacto tanto en términos individuales como de grupo-clase.

Concluimos esta sección del mismo modo que le dimos comienzo: constatando la dificultad de establecer una única teoría de la emoción, ya que las perspectivas desde las que se aborda su estudio hacen germinar un nutrido y heterogéneo conjunto de teorías. Y para ello, nos valemos de las palabras de Joseph LeDoux:

Los científicos han disertado mucho sobre la naturaleza de las emociones. Para algunos, son reacciones físicas que evolucionaron como parte de la lucha por la supervivencia. Para otros, son estados de la mente que surgen cuando el cerebro «detecta» reacciones físicas. Otra opinión es que las reacciones físicas son secundarias a las emociones y que lo importante ocurre solamente en el interior del cerebro. También se han considerado maneras de actuar o de hablar. Algunas teorías afirman que los impulsos inconscientes están en el núcleo de las emociones, mientras que otras resaltan la importancia de las decisiones conscientes. Una teoría muy popular actualmente es que las emociones son pensamientos sobre la situación en que se encuentra una persona. Otra teoría es que las emociones tienen una interpretación social: ocurren entre individuos, más que en cada individuo. (1999, p. 26)

### **2.3.3. Breve esbozo de otras miradas a la emoción**

La trascendencia que para la colectividad poseen algunas de las emociones y cómo pueden incidir e influir en la toma de decisiones políticas, son algunas de las bases sobre las que se asienta el estudio de la emoción (Gil, 2015). Bericat (2000) argumenta la necesidad del estudio de la emoción no solo desde la óptica de la biología (implicaciones fisiológicas), ya que difícilmente puede entenderse sin referenciar el contexto social en el que se viven y comunican. Además, fundamenta su argumentación en el importante papel que las emociones desempeñan en las relaciones sociales y como, en definitiva, son necesarias para una comprensión completa de la realidad social (Scribano, 2012). Ante este amplio abanico de posibilidades de abordar las emociones desde la sociología, en aras de lograr un entendimiento profundo de la realidad social, Bericat (2000) señala tres objetos de estudio sociológico de la emoción: la sociología de la emoción, la sociología con emociones y la emoción en la sociología.

La emoción también es objeto de estudio desde la antropología. Considerándola esencialmente como un hecho cultural, y por tanto alejada de las teorías evolucionis-



tas, el estudio antropológico de la emoción se acerca a las teorías cognitivo-evaluadoras y de construcción social de la emoción que hemos visto en el apartado 2.3 de este capítulo<sup>34</sup>.

De una manera ciertamente resumida, la propuesta central sobre la que pivota el estudio de la emoción con base en la antropología hace referencia a una «cultura emocional» que subraya la existencia, en cualquier grupo social, de un repertorio de conductas y sentimientos acorde a una situación dada y en el que se conjugan aspectos como el estatus social, la edad o el género de quienes están afectivamente implicados en dicha situación (Bourdin, 2016).

#### **2.4. Saliendo del laberinto: el concepto de emoción en esta tesis**

Aunque someramente expuestas las teorías de la emoción y las perspectivas de estudio que cada una de ellas toma, llega el difícil momento de intentar si no hacer una definición, sí manifestar qué entiendo por emoción. Reiteramos la dificultad que ha supuesto objetivar, pero intentaremos aproximarnos a una posición respecto a la emoción.

Una definición de las emociones implica una toma de posición respecto a los componentes que las identifican, a la interrelación e importancia de estos elementos, a sus modos de activación, a sus procesos subyacentes, a su funcionamiento, etc. Con otras palabras, una definición es, en cierto modo, una especie de mini-teoría sobre las emociones, una propuesta personal para abordar esa parcela científica, priorizando unos aspectos e ignorando otros (Moltó, 1995 pp. 40-41, citado en M. L. Martín, 2007, p. 520)

Entendemos la emoción como una afectación o impacto (de orden mental y físico) derivado bien de estímulos externos acaecidos en el contexto en el que se desenvuelve el individuo bien de estímulos internos derivados de recordar experiencias pasadas<sup>35</sup> y/o valorar situaciones que tienen influencia directa en el bienestar, ya que se relacionan con objetivos o metas personales y con la percepción de deseabilidad de lo que el entorno (sociedad) espera del individuo. Valoramos así mismo como desencadenante de emociones a la empatía<sup>36</sup> que el individuo puede generar frente a situaciones/hechos (objetos) que, sin afectar directamente a sus intereses o bienestar personal, sacude positiva o negativamente a sus creencias y/o concepción del mundo.

<sup>34</sup> Sobre el estudio de la emoción desde la antropología puede consultarse, v. gr., Le Breton (2012); Bourdin (2016); A. M. Fernández (2011); o Ramírez (2001).

<sup>35</sup> Me viene bien la siguiente frase de Spinoza: «El hombre es afectado por la imagen de una cosa pretérita o futura con el mismo afecto de alegría o tristeza que por la imagen de una cosa presente» (2020, Proposición XVIII, p. 138).

<sup>36</sup> Introducimos este constructo y hablamos de él a continuación.

De igual modo consideramos a la emoción, según su dirección o valencia, como una fuente impulsora de acción y motivación o de inactividad, influyendo en la toma de decisiones mediante un proceso cognitivo-evaluativo en ocasiones oculto o no plenamente consciente.

Consideramos, así mismo, a la emoción como un componente indisoluble a la esencia misma del ser humano en el que entran en juego aspectos fisiológicos (neurofisiológicos) por cuanto el objeto (entiéndase que hablamos de objeto en su significado global) de emoción (capaz de provocar emoción) llega a través de su captación mediante los sentidos e impacta en el organismo produciendo alteraciones tangibles como sudoración, rubor, palpitaciones, etc., aspectos cognitivos, referidos a la toma de consciencia de la perturbación corporal, la valoración que de la emoción se hace y de su influencia en la toma de decisiones.

Soy consciente de que mi pulso se acelera cuando siento la emoción miedo ante situaciones que valoro como peligrosas para mi persona, que el nerviosismo me hace sudar, que la ira/enfado me produce una agitación corporal acentuada en el estómago, que cuando me siento alegre mi cara dibuja una sonrisa y mis ojos se iluminan, que los momentos de felicidad me proporcionan calma. Sin embargo, estos aspectos fisiológicos, aun cuando están íntimamente ligados a la emoción, no son objeto de esta tesis, sino aquellos derivados del bienestar, el placer o displacer que procuran y cómo afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos *online*.

Entre las definiciones que podríamos tomar como ejemplo de cómo entendemos la emoción, destacamos la siguiente:

Las emociones tiñen la vida personal, aportan sensibilidad a todo lo que realizamos, nos impulsan o nos frenan. No se reducen a lo que tradicionalmente hemos denominado afectos o pasiones, intervienen en la concreción de expectativas, en la adquisición del conocimiento y en la significación que éste adquiere para cada uno. (Darder y Bach, 2006, p. 69)

## **2.5. Sobre la empatía**

La empatía también ha sido objeto de dedicación desde diferentes ámbitos de estudio y perspectivas filosóficas y psicológicas. Para Theodor Lipps, heredero de las teorías de la estética (*Einfühlung*) que se venían desarrollando desde el siglo XVIII y cuyas propuestas tuvieron gran repercusión en la teoría del arte y en los nuevos enfoques psicológicos y filosóficos de principios del siglo XX (Infante del Rosal, 2012), la empatía implica una experiencia estética de transferencia de los sentimientos del sujeto al objeto, es decir, que la empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro (Morgade, 2000; Infante del Rosal, 2012; Sancho, 1998; Balbotín, 2007). Partiendo de los supuestos de Lipps, pero con base en la

fenomenología de Husserl, Edith Stein (2004), quien en su tesis doctoral *El problema de la empatía en su desarrollo histórico y en consideración fenomenológica*, publicada en 1917, rebate la postura de Lipps (Camacho, 2006) y entiende la empatía como el fundamento de la intersubjetividad, considerándola como la aprehensión de las vivencias ajenas, percibir en uno mismo vivencias que no son propias sino que trascienden a uno mismo y proceden de otro sujeto que no es el yo (Caballero, 2010, 2012; Nogales, 2008).

En la actualidad pueden diferenciarse tres perspectivas: a) visión cognitiva de la empatía: considera que ésta consiste fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro como la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás atribuyéndoles estados mentales independientes, tales como creencias, deseos, emociones o intenciones; b) visión afectiva: concede más importancia a su componente afectivo que al cognitivo, definiéndola como un afecto compartido. Desde esta perspectiva, la empatía se considera como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas, es decir, sentir lo que la otra persona siente; c) conjugación de componente afectivo y cognitivo. Desde la perspectiva de la psicología social, hallamos dos grupos de teóricos: los que defienden que la empatía conlleva un motivo social intrínseco y aquéllos que defienden que conlleva una motivación extrínseca (Fernández-Pinto *et al.*, 2008). A su vez, Mestre y Samper (1997), en el estudio que realizan sobre la empatía en la teoría de la personalidad de Allport, señalan dos teorías diferenciadas en el estudio de la empatía: la empatía disposicional o empatía rasgo, referida a una tendencia más o menos estable de la personalidad del individuo a percibir y experimentar de forma vicaria los afectos de los demás; y la empatía situacional o empatía estado, definida como el mayor o menor grado de experiencia afectiva vicaria que los sujetos tienen en una situación concreta.

Para Nussbaum, en su discurso sobre las diferencias entre empatía y compasión, destaca:

La empatía no es más que una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona, ya sea que la experiencia sea triste o feliz, placentera, dolorosa o indiferente, y ya sea que el sujeto que imagina piense que la situación de la otra persona es buena, mala o ni una cosa ni la otra (cuestiones separadas, pues una persona malvada creerá que la angustia del otro es buena y su felicidad, mala). (2016, p. 340)



# Capítulo 3. De la materia con la que se tejen las emociones

3.1

## **De la transcendencia emocional: dimensiones y funciones de la emoción**

Elementos constitutivos y variedad de funciones desempeñadas por la emoción.

3.2

## **Sé que siento distintas emociones: clasificación de las emociones**

Catálogo de emociones: primarias, secundarias, sociales y académicas.

3.3

## **Donde habita la emoción: bases neurológicas**

Procesos neurológicos y sistema límbico de la emoción.



### 3.1. De la trascendencia emocional: dimensiones y funciones de la emoción

Apuntadas las disparidades existentes entre las distintas concepciones teóricas, basadas fundamentalmente en la disposición del foco de atención a en uno u otro aspecto del fenómeno emocional, concurre cierta unanimidad teórica en determinar sus elementos constitutivos:

- a) Componente neurofisiológico. Puesto de manifiesto en las reacciones corporales (sudoración, aceleración del pulso, sonrojo, temblor, agitación /sosiego de la respiración, sequedad de boca, etc.), exentas de control por parte del individuo, si bien dicho impacto corporal puede ser amortiguado mediante distintas estrategias como la relajación.
- b) Componente conductual o conativo. Las emociones se constituyen en motivaciones para la acción, permitiendo, de algún modo, derivar de ella la emoción que el sujeto está viviendo.
- c) Componente cognitivo. Las emociones se encuentran relacionadas de manera bidireccional con las creencias, las ideas y los pensamientos: las emociones influyen en la constitución, formación y dirección de las creencias, ideas y pensamientos y, éstas, a su vez, generan emociones.

De igual modo, a tenor de las distintas teorías, que hemos simplificado en teorías no cognitivas y cognitivas, se puede colegir que existen sensibles diferencias en las funciones otorgadas a la emoción según los postulados de una y otras.

Toda emoción lleva aparejada una función que le permite al sujeto responder de manera efectiva a los estímulos y ejecute eficazmente las reacciones conductuales apropiadas, independientemente del componente hedonista a ella asociado. Tal es así, que incluso a las emociones menos agradables les compete importantes funciones para la adaptación social y el ajuste personal (Chóliz, 2005).

- a) Función adaptativa. Entendidas las emociones como una reacción específica ante una situación, la función adaptativa consiste en regular el estado interno del organismo y prepararlo a responder/actuar de manera eficaz a las condiciones ambientales. Entrarían en este caso en juego las reacciones básicas como huir, atacar, etc. Por otra parte, enfocando desde el punto de vista más complejo de las teorías evaluativas, es la vinculación de la emoción con los proyectos u objetivos significativos para el sujeto, la que faculta al sujeto a resituarse o hacer las modificaciones necesarias para su adaptación al contexto.
- b) Función motivacional de la conducta. La emoción potencia y dirige la conducta, moviendo hacia lo que se evalúa como agradable y evitando todo lo que

es considerado como adverso. Es decir, que atendiendo a la dimensión «alguedónica» o bipolar (placer-displacer), la emoción dirige la conducta facilitando el acercamiento o la evitación del objetivo.

- c) Función de información o comunicativa. La expresión de la emoción advierte de la intención del sujeto. La función comunicativa puede darse en dos dimensiones: hacia el propio sujeto y hacia los individuos del entorno en el que convive. Normalmente se toma consciencia de la emoción de otra persona a través de la expresión que de ella hace, es decir, interpretando sus expresiones corporales: gesto, rostro, tono de voz, movimientos... Se trata de expresiones no-verbales es la comunicación no verbal que tiene un fuerte componente o implicación emocional. Algunos de estos gestos comparten una base cultural y otros son comunes al género humano.
- d) Función social. En relación estrecha con la función comunicativa, las emociones desempeñan un papel fundamental en la adaptación del individuo a la realidad socio-cultural en la que se desenvuelve. Como hemos visto, tomando como base la emoción como construcción social, tienen una función normativa y moral acorde con la red de creencias dadas por el grupo social. A través de la emoción se puede comunicar e influir en otros individuos y en el grupo, facilitando y promoviendo la interacción social y la conducta pro-social<sup>37</sup>, entendida ésta como acciones o comportamientos que benefician a otros o tienen un efecto social positivo. La importancia de las emociones sociales como la vergüenza, la culpa y la empatía para la edificación moral, viene determinada por su contribución a distinguir las singularidades morales en contextos específicos, fomentando la conducta moral y pro-social. Además, a través de la comunicación de las emociones a los demás y a uno mismo, pueden compartirse los valores e inquietudes de orden moral, lo que a su vez redundará en la propia regulación emocional y en la cohesión de las creencias compartidas por el grupo social (Eisenberg, 2000; Gutiérrez *et al.*, 2011). Dentro de las funciones sociales, Izard (1983) destaca las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial.

Desde los postulados evolucionistas, que sostienen que la motivación y la tendencia a la acción son los cometidos dominantes de la emoción, Izard *et al.* (1984), citados en K. S. Hernández (2009), enuncian las siguientes funciones: «a) mostrar algo de

---

<sup>37</sup> «Nuestro estado de ánimo, por ejemplo, influye en varios procesos cognitivos (atención, percepción, memoria, juicio, pensamiento y resolución de problemas) que a su vez influyen en las conductas prosociales o antisociales» (Moñivas, 1996, p. 133).



los sentimientos e intenciones del sujeto que expresa [la emoción], b) proveer una base para algunas inferencias sobre el entorno y c) fomentar interacciones sociales que pueden facilitar el desarrollo de relaciones interpersonales» (p. 18). Estos autores señalan un aspecto ciertamente importante relacionado con la emoción, y es que sostienen que la forma en que funciona la memoria es también condicionada emocionalmente, de manera que tendemos a recordar algunas cosas específicas según las emociones que tengamos en un momento determinado. La memoria, añaden, funciona de forma parecida a un estereoscopio, es decir, recordamos más los momentos de tristeza cuando estamos tristes, de alegría cuando estamos alegres y así sucesivamente.

Hacemos un ejercicio de integración y emplazamos en un gráfico los componentes y funciones para arribar a un ente más amplio, las dimensiones de la emoción.

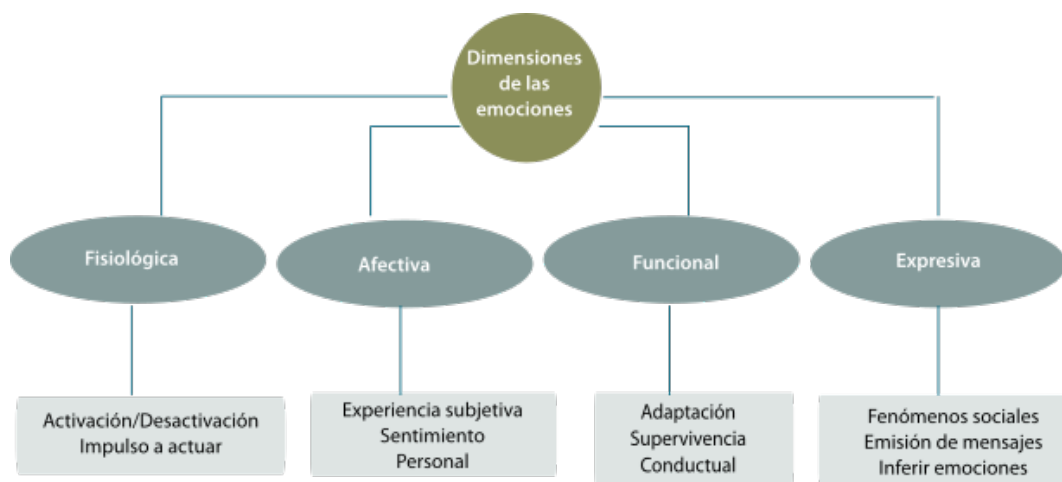


Figura 13. Dimensiones de la emoción

Fuente: elaboración propia

### 3.2. Sé que siento distintas emociones: Clasificación de las emociones

El título de este epígrafe es una declaración de intenciones. Sé-siento: soy consciente, conozco y percibo las emociones que surgen a lo largo de mi día a día y sé y siento que influyen en mi bienestar, mis decisiones, mis afectos y mis relaciones. Distintas: reconozco como diferentes dichas emociones, aunque a veces me sea difícil nombrarlas y/o verbalizarlas, ya que discierno la diversidad de cambios que unas u otras generan en mi cuerpo, mi mente, mis sensaciones, produciendo distintos sentimientos y estados emocionales. Unas me predisponen a la acción, otras me anegan en la inactividad.

Si esta afirmación, que la realizamos desde la experiencia personal como individuo, es cierta, nos preguntamos: ¿cuántas emociones hay?, ¿es posible cuantificarlas?

Y de nuevo los distintos enfoques de estudio presentan catálogos dispares, listados de emociones que pretenden organizar la maraña emocional. Nos ceñiremos a aquellas que interpretamos sientan de manera general las bases clasificadoras y que han servido para el estudio de esta tesis.



Figura 14. Clasificación de emociones: primarias, secundarias y sociales

Fuente: elaboración propia basada en Ekman y Friesen (1977), Damasio (2009); Vivas *et al.* (2007)

Damasio (2006, 2009) clasifica las emociones en primarias, secundarias y de fondo. Dentro de las emociones primarias se encuentran la felicidad, la tristeza, el miedo, la cólera, la sorpresa y el disgusto (coincidiendo con el postulado de las emociones primarias o universales de Ekman y su reconocimiento a través de la expresión facial). Existen otros fenómenos relacionados con la emoción que ocasionan o dan origen a las emociones secundarias y a las emociones de fondo. Dentro de las emociones secundarias, directamente vinculadas con las primarias y producidas por una mezcla o derivación de ellas, Damasio etiqueta a fenómenos como la turbación, los celos, la culpa o el orgullo. En las emociones de fondo ubica la calma, la tensión, el bienestar, etc. En las emociones de fondo, el inductor es normalmente interno y el foco de la respuesta es principalmente el medio interno del cuerpo. Estas emociones de fondo son, a diferencia de las primarias y secundarias, emociones de larga duración sobre las que pivotan los estados de ánimo, constituyéndose en el cimiento que soporta la vida emocional. A su vez, cuando una emoción de fondo es especialmente duradera (días, meses, años), originan los estados de ánimo:

Cuando los estados de emoción suelen ser bastante frecuentes o incluso continuos a lo largo de periodos prolongados de tiempo es preferible referirse aquellos como estados de ánimo y no como emociones. Creo que deben distinguirse los estados de ánimo de las emociones de fondo; una emoción de fondo concreta puede mantenerse durante cierto tiempo para dar un estado de ánimo [...] Como los estados de ánimo son emociones sostenidas junto a sus correspondientes sentimientos, los estados de ánimo llevan a lo largo del tiempo la colección de respuestas que caracterizan a las emociones: cambios endocrinos, cambios en el sistema nervioso autónomo. (Damasio, 2006, pp. 346-347)

Proponemos relacionar el concepto de «emoción de fondo» (¿podríamos llamarlas «emociones latentes»?), que de manera genérica pueden ser sintetizadas en entusiasmo y desánimo, con el clima de aula. El estado emocional, que ya hemos apuntado se mantiene en el tiempo y puede ocupar desde largas horas del día hasta periodos más amplios, deviene en emociones de fondo que influyen solapadamente en la manera de pensar y actuar. La individualidad de las emociones de fondo (o latentes) traspasa al propio individuo para influir en la atmósfera emocional del aula; la suma de todas y cada una de las emociones individuales, algunas contagiadas, originan el clima emocional del aula. El trabajo de edificar un clima de aula afectivo, cordial y cálido pasa por la necesidad de identificar las emociones manifiestas y latentes para procurar contrarrestar las emociones adversas que pudieran afectar negativamente a su equilibrio.

### **Emociones básicas o primarias**

Tienen su razón de ser en la generalidad del hombre como especie, ya que pueden encontrarse en cualquier contexto socio-cultural, poniéndose de manifiesto en la semejanza de la expresión facial a través de culturas dispares. Se trataría, pues, de emociones universales reconocibles en cualquier contexto geográfico, social y cultural, por ser inmanentes a la propia humanidad, constituyendo procesos relacionados directamente con la adaptación y la evolución que contienen un sustrato neural (fenómenos neuropsicológicos) innato y universal y un estado afectivo asociado único, fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación<sup>38</sup> (Ekman, 1993, 1999, 2017; Izard, 1983, 1992; Plutchik, 1980).

Las emociones se consideran básicas porque sus funciones biológicas y sociales son esenciales en la evolución y la adaptación. Las emociones parti-

---

<sup>38</sup> Ortony y Turner (1990) discrepan de la existencia de emociones básicas a partir de las cuales puedan construirse todas las demás. Ekman (1993), saliendo al paso de esta crítica, defiende la existencia de emociones básicas a nivel fisiológico que toma como base la existencia de una serie de patrones universales en la expresión emocional demostrados transculturalmente, así como por un arquetipo fisiológico que caracterizaría a cada una de ellas.

culares se llaman básicas porque se supone que tienen sustratos neuronales innatos, expresiones innatas y universales, y estados únicos de sentimiento y motivación. La gran variedad de las experiencias emocionales se explica como una función de las interacciones emoción-cognición que resultan en estructuras afectivo-cognitivas. (Izard, 1992, p. 561)

Este carácter facilitador o impulsor de la adaptación al contexto o los acontecimientos para lograr bienestar, lleva a Scherer (2005), a denominarlas «emociones utilitarias», siendo sus funciones adaptativas la preparación de tendencias para la acción, la recuperación y la reorientación, el aumento de la motivación y la creación de obligaciones sociales.

Cabría preguntarse que si, según la tesis de Ekman y Friesen (herederos de la teoría darwiniana), hay un patrón universal de expresión humana, por qué no existe un acuerdo sobre cuáles y/o cuántas son. Según los planteamientos de Ekman y Friesen (1977), seis son las emociones básicas: felicidad, sorpresa, miedo, disgusto, cólera, tristeza, a las que añadiría, posteriormente, el desprecio. Para codificar las expresiones faciales, Ekman y Friesen (1977) desarrollaron un sistema de codificación de acciones faciales (FACS, *Facial Action Coding System*), que, como hemos visto en el apartado dedicado a los estudios previos que forman parte del marco teórico de esta tesis, son el punto de partida para las investigaciones que se desarrollan en el ámbito del *e-learning* mediante el desarrollo e implementación de programas informáticos (ITT- Atutor) de reconocimiento facial de las emociones del alumnado.

La propuesta de Plutchik (1980) contiene ocho emociones básicas agrupadas en cuatro pares opuestos: alegría-tristeza, aprobación-disgusto, ira-miedo y sorpresa-anticipación. La combinación de estas ocho emociones básicas, dan lugar a ocho emociones avanzadas (secundarias). Por su parte, Izard (1992) plantea como emociones básicas: el placer, el interés, la sorpresa, la tristeza, la ira, el miedo, el asco y el desprecio. Ya hemos señalado que Jack *et al.* (2014) señalan únicamente cuatro emociones básicas, puesto que la ira y el asco y el miedo y la sorpresa comparten expresión.

Sea como fuere, lo esencial de quienes postulan las emociones básicas es la asunción de que las emociones son procesos relacionados con la adaptación y la evolución, que poseen un sustrato neural innato universal y un estado afectivo y cognitivo asociado único, derivando de la combinación de algunas de ellas el resto de emociones, las emociones secundarias (Chóliz, 2005).

En esta tesis, las emociones básicas, reconocidas a través del gesto, no tienen mucho sentido, puesto que la distancia con los participantes no permite la observación visual de sus expresiones. Es decir, no podemos evaluarlas puesto que se infieren de la presencialidad. En realidad, estudiamos la respuesta emocional subjetiva a través de los instrumentos de recogida de datos seleccionados, no podemos medir

la respuesta emocional fisiológica. Sin embargo, se han encontrado expresiones explícitas e implícitas que hacen referencia a emociones básicas como el miedo, la ira (enfado) o la alegría. Además, contamos con un nuevo elemento que de alguna manera suple el gesto propio de las emociones básicas en contextos *online* y se constituye en «el nuevo lenguaje complementado de la CMO (comunicación mediada por ordenador)» (Etchevers, 2008, p. 108), los *emoticonos*.

### **Emociones complejas o secundarias**

También llamadas emociones complejas o derivadas emanan de las emociones básicas o son una amalgama de éstas. No presentan rasgos faciales y/o gestuales propios ni una característica tendencia a la acción. Poseen un componente cognitivo más elevado y van asociadas a la interacción social.

Dentro de estas emociones secundarias encontramos las *emociones sociales*, cuya principal característica, como experiencias emocionales complejas, es que se trata de «experiencias que tienen sentido en su relación con los demás. Surgen en un contexto social determinado, que es el que les confiere significación y necesitan del análisis de los otros para poder entenderse apropiadamente» (Chóliz y Gómez 2002, p. 397). Son consideradas secundarias por estar constituidas por otras más elementales (primarias o básicas), y porque no pueden interpretarse sin ser analizado el contexto del que emergen y la relación que se establece con los demás. Lejos de ser consideradas como secundarias en orden a su importancia para el sujeto, la complejidad que entrañan estas experiencias emocionales puede llegar a alcanzar una intensidad mayor que las emociones básicas e implicar conductas de mayor alcance (Chóliz y Gómez, 2002). Poseen un fuerte componente evaluativo, ya que la valoración, positiva o negativa, del sujeto en comparación con cómo debería actuar o qué se espera del sujeto en una situación o en un contexto social determinado, establecido por la cultura y sus normas, está en el germen de la emoción social, predisponiendo al individuo para una experiencia emocional determinada.

Incluimos dentro de las emociones sociales a las denominadas *emociones autoconscientes o autorreflexivas*: la culpa, la vergüenza y el orgullo. Estas emociones tienen por objeto la evaluación del propio yo, no el episodio desencadenante. Tal vez, estas emociones que tienen su origen en la toma de consciencia y/o reflexión que el sujeto lleva a cabo, sean las más sociales de las emociones, puesto que una de sus funciones principales es la de (auto)regular el comportamiento del sujeto en el contexto social, ya que provienen del análisis-reflexión de las conductas, comportamientos y acciones ajustados o no a la norma social, entroncando así con la moral y la ética.

### **Emociones académicas**

Reinard Pekrun (2006), señala y concreta unas «nuevas» emociones a incluir en el multiverso emocional: las emociones académicas. Derivadas, o identificadas, como emociones epistémicas, tienen por objeto emocionalmente competente el conocimiento y los procesos de adquisición de conocimiento. La sorpresa, la curiosidad y la confusión son sus emociones paradigmáticas, surgiendo cuando, ante una nueva o inesperada información, se produce una incongruencia cognitiva, un conflicto cognitivo entre las creencias y preconcepciones previas del individuo con el propósito evolutivo de adquirir conocimiento sobre el mundo, la realidad y el yo (Brun y Kuenzle 2008).

Si bien las emociones propiamente epistémicas son diferenciadas por Brun y Kuenzle (2008), de otras emociones como las sociales (con su componente de moralidad), desde esta tesis, y siguiendo la propuesta de Pekrun, situamos a las emociones académicas (aquellas que siendo epistémicas se ciñen a un contexto educativo) dentro de las emociones secundarias y sociales, ya que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se filtran emociones que nacen de la interacción social.

En este sentido, y en el contexto más puramente académico, las tareas, actividades y/o contenidos propuestos en el aula, así como en el marco de un proceso de investigación, encaminados a generar conocimiento, se dan y cobran especial relevancia emociones como las citadas o la frustración, esperanza y alegría ante los resultados alcanzados (Muis, *et al.*, 2015).

Dentro de la amplitud que supone las emociones académicas, distingue Pekrun (2014) cuatro conjuntos de emociones:

- a) Emociones de logro (*achievement emotions*): integradas por las emociones de logro hacia el resultado (*achievement outcomes*) y emociones referidas a los logros en el desempeño o actividad (*achievement activities*) Siempre presentes en el ámbito académico, cobran especial relevancia cuando la importancia otorgada al éxito y al fracaso es altamente significativa para el alumnado.
- b) Emociones epistémicas (*epistemic emotions*): desencadenadas, como hemos señalado, por dilemas de orden cognitivo, adquieren especial relevancia en el aprendizaje de tareas inéditas o la adquisición de nuevos conocimientos.
- c) Emociones del tema (*topic emotions*): vinculadas con los temas o contenidos planteados. El distinto signo de estas emociones (positivo / negativo), desencadena el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje.
- d) Emociones sociales (*social emotions*): procedentes de las relaciones de aula establecidas con y entre el docente y los compañeros; estas emociones son especialmente importantes en la interacción profesor / alumno, en el aprendizaje grupal y en la construcción del clima de aula.

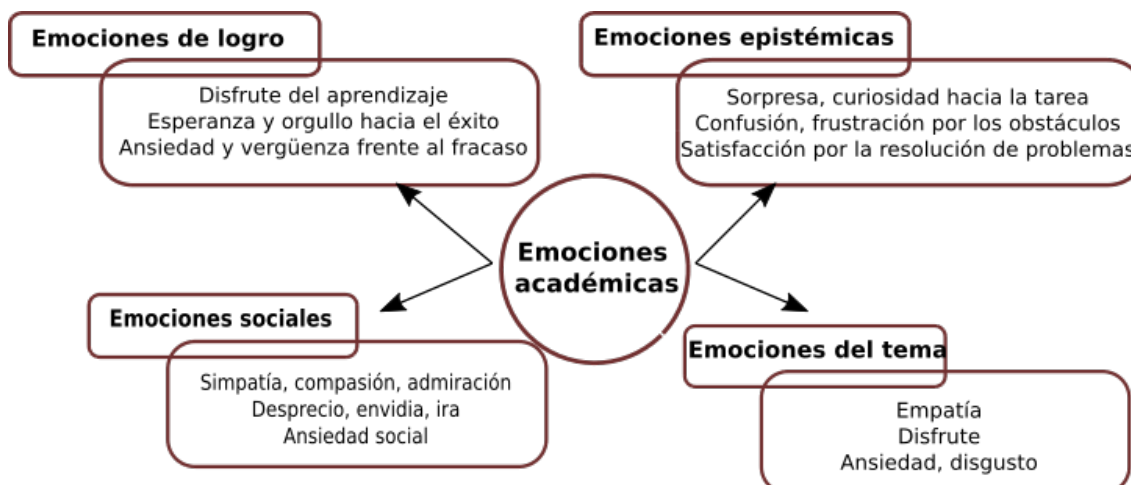


Figura 15. Conjunto de emociones integradas en el marco de las emociones académicas

Fuente: elaboración propia a partir de Pekrun (2014)

Disertaremos más sobre las emociones académicas en el Capítulo 4, cuando se aborde el tema de la emoción y su estrecha relación con la educación.

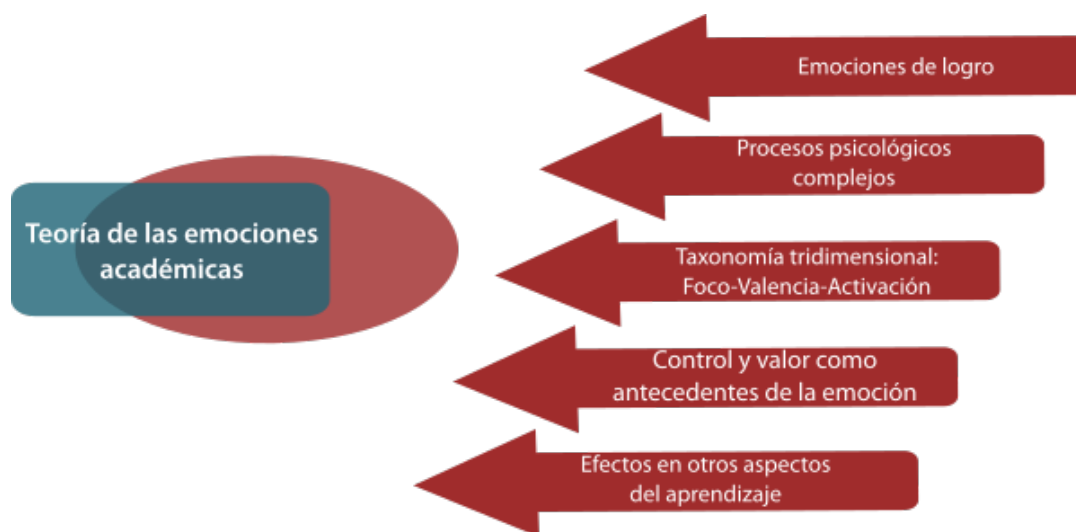


Figura 16. Características de la Teoría de las emociones académicas de Pekrun

Fuente: elaboración propia

### Otras clasificaciones

Otro sistema de clasificación es el propuesto por autores, entre otros, como Redorta *et al.* (2006), entre otros, proponen la distribución en emociones positivas, negativas, ambiguas y estéticas.

- a) Emociones positivas. Son aquellas que resultan de una evaluación favorable para el bienestar del sujeto.
- b) Emociones negativas. Al contrario que las anteriores, resultan cuando el sujeto realiza una valoración/evaluación que le es desfavorable para su bienestar.

- c) Emociones ambiguas. Tienen un *status* equívoco, ya que pueden contener elementos positivos y negativos, que depende de la situación o contexto en el que se dispara. Entre las emociones ambiguas se encuentran la sorpresa, la esperanza o la compasión.
- d) Emociones estéticas<sup>39</sup>. «Son producidas por la apreciación de las cualidades intrínsecas de la belleza de la naturaleza, o las cualidades de una obra de arte o una representación artística» (Scherer, 2005, p. 706). Dentro de las emociones estéticas incluimos las experimentadas por un intérprete o el público en un concierto<sup>40</sup>, el deleite ante una obra de arte, así como la emoción del lector o del espectador que hace suyas las emociones vividas por los personajes de un libro o una película. Estas emociones están exentas de funciones utilitarias, ya que la experiencia estética «no se forma por la evaluación de la capacidad de la obra para satisfacer mis necesidades corporales, menos mis objetivos actuales o planes, ni se corresponde con mis valores sociales» (Scherer, 2005, p. 706). Pero aun cuando no estén provistas de funciones utilitarias no conlleva que no haya una afectación corporal o cambios fisiológicos (pensemos en cómo se eriza nuestro vello, cómo se nos nubla la vista por las lágrimas o sentimos escalofríos ante un pasaje musical, un cuadro o contemplando la puesta de sol en el mar), y conductuales, si bien éstos no están supeditados a inducir tendencias a la acción o a la adaptación del individuo. Si extendemos estas últimas, podemos vincularla con la empatía en la línea de la empatía de Stein:

La gente hace discriminaciones y evaluaciones [dimensión cognitiva] entre las diferentes piezas y géneros: pero estas piezas y géneros también provocan diferentes estados afectivos (emociones y estados de ánimo), y son las combinaciones de estos efectos que subyacen a la preferencia estética y la percepción de la belleza. (Hargreaves, 2012, p. 544)

---

<sup>39</sup> Nos detendremos un poco más en el examen de las emociones estéticas, habida cuenta que las anteriormente citadas (positivas, negativas y ambiguas), no comportan, en principio, mayores problemas de interpretación.

<sup>40</sup> Entendemos que existe diferencia entre las emociones experimentadas por quien ejecuta la obra musical y el que se «limita» a escuchar. En la sensación subjetiva entran en juego las distintas posiciones personales, emocionales y cognitivas desde las que uno y otro se enfrentan al hecho musical. Además, como demuestran estudios científicos, como los desarrollados por Wan *et al.* (2014) en «The causal inference of cortical neural networks during music improvisations», queda constatada la diferente actividad cerebral entre músico y oyente. Pueden acceder a un esclarecedor resumen en español del artículo en <http://bit.ly/1pD5kpL>. Citamos, así mismo, «Anatomía, funcionalidad y plasticidad cerebral de músicos y no-músicos» de Ruiz y González (2005), en el que se realiza un repaso de los estudios más recientes sobre las diferencias apreciables en el cerebro de los músicos. «Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales», Soria *et al.* (2011); «La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales» de Flores-Gutiérrez y Díaz (2009); *Psicología de la música y emoción musical*, Lacárcel (2003); «Musical imagination: perception and production, beauty and creativity», Hargreaves (2012).



Añade Scherer (2005), otro tipo de emociones, las emociones utilitarias, que son definidas como «la variedad común y silvestre de emociones usualmente estudiadas en la investigación de emociones tales como la ira, el miedo, la alegría, asco, tristeza, vergüenza o culpa» (p. 706). Su funcionalidad radica en que facilitan la adaptación a aquellas circunstancias relevantes que poseen una importante repercusión en el bienestar personal. Preparación para la acción, recuperación y reorientación, aumento de la motivación o la creación de obligaciones sociales, son algunas de sus funciones. Su importancia para la supervivencia, traducida en reacciones de emergencia, y el bienestar, deriva en que muchas de ellas posean una alta intensidad, haciendo necesaria la sincronización de muchos subsistemas orgánicos. Estas emociones utilitarias bien pueden identificarse con las emociones básicas anteriormente definidas.

Citado Scherer, y considerando que sus trabajos han contribuido a esclarecer conceptos que nos han provisto de un camino firme por el que avanzar, no podemos dejar de señalar *Geneve emotion wheel* (GEW), instrumento de autoinforme diseñado para la evaluación de la experiencia emocional atendiendo al componente de sentimiento, poseedor de un carácter intrínsecamente subjetivo y difícilmente evaluable si no es por instrumentos de autoinforme (Sacharin *et al.*, 2012; Scherer *et al.*, 2013).

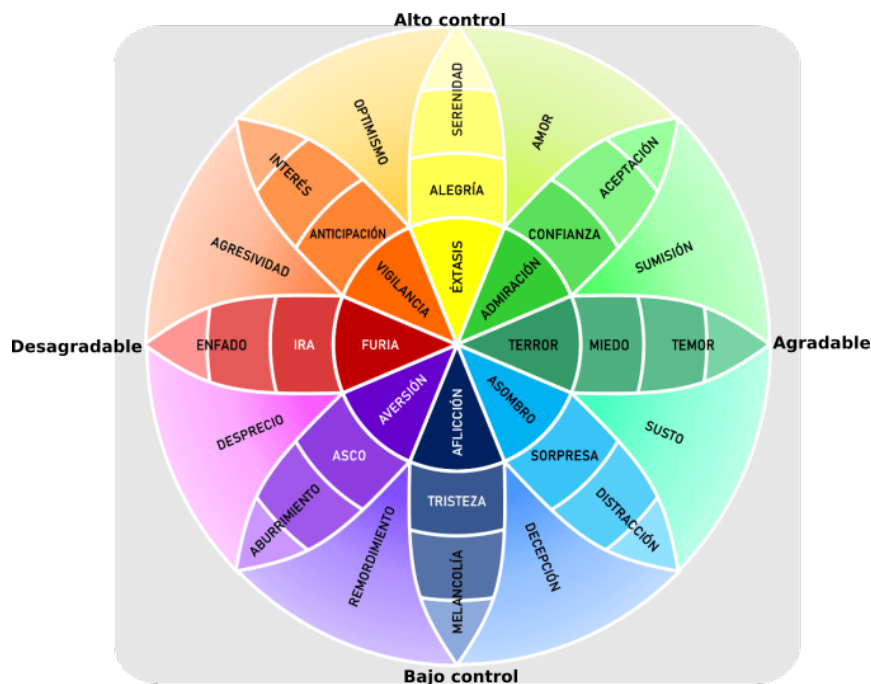


Figura 17. Rueda de emociones Geneva

Fuente: Sacharin *et al.* (2012)

Por último, y aun siendo posibles otras clasificaciones, a menudo derivadas o en clara referencia a las especificadas anteriormente, recalamos en la sociología para encontrar tres tipos de emociones:

(a) Las emociones interaccionales: disposiciones, estados y procesos emocionales relacionados con las diferentes posiciones que los actores ocupan en la estructura social; (b) las emociones grupales y colectivas, es decir, aquellas que los sujetos experimentan o expresan por el hecho de ser miembro de un grupo o por formar parte de un colectivo en una determinada situación social; y (c) los climas emocionales y las emociones de sociedad, que son ánimos o estados de emoción, generales y duraderos, derivados de las características esenciales de una determinada sociedad o unidad social. (Bericat, 2012, p. 9)

La mirada sociológica de la emoción tiene aquí su razón de ser por cuanto nuestro objeto de estudio es una «micro-sociedad» constituida por el alumnado de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. No podemos ser ajenos a que cabe la posibilidad, a pesar de la distancia física, o precisamente por ello, de que la experiencia emocional de los sujetos de dicha micro-sociedad esté imbuida o responda a la cualidad de pertenecer a una colectividad determinada.

### **3.3. Donde habita la emoción: bases neurológicas**

Abrimos este apartado con unas palabras pronunciadas por Santiago Ramón y Cajal, considerado padre de la neurociencia moderna, en la Conferencia del premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1906.

No se puede rechazar *a priori* la posibilidad de que el bosque inextricable del cerebro, del que nos imaginamos haber determinado las últimas ramas y hojas, no posea algún enigmático sistema de filamentos enlazando el conjunto neuronal como las lianas sujetan los árboles de los bosques tropicales. (Ramón y Cajal, citado en Mora, 2017a, p. 29)

¿Existe algo más maravilloso en la naturaleza que el cerebro humano? Entender cómo funciona el órgano supremo es la apasionante misión de los neurocientíficos, empeñados en desentrañar sus misterios. Incapaces aun somos, de llegar a vislumbrar cómo teje nuestra vida con el hilo de los pensamientos, ideas, recuerdos, memoria, creencias, valores, espiritualidad y, por supuesto, emociones. Aúna cognición y emoción, razón y sentimientos reservando distintos territorios, no compartimentados con diques, en los que expande la luz neuronal y dejando fluir el agua de la vida. Realiza funciones y procesos altamente complejos: nos mantiene con vida, atesora nuestros recuerdos, nos incita a la acción, nos protege del peligro, aprende, razona, siente y padece, nos mantiene alerta durante el día y nos sume en el sueño reparador en la noche.

La cuestión del funcionamiento del cerebro es ciertamente apasionante aun para aquellos que, como nosotros, legos en la materia, se aproximan a él con la esperanza de siquiera comprender someramente qué sucede en su cerebro cuando piensa, actúa, siente o padece. El recorrido es largo cuando se está desprovisto de conocimientos técnicos, pero en esta tesis, tal vez dejándonos llevar por la curiosidad del conocer<sup>41</sup>, se he transitado por la senda neurofisiológica para explorar y dar algunas respuestas sobre dónde habita la emoción<sup>42</sup>.

Alejado de todo orden poético, puede decirse que las emociones son patrones de respuestas químicas y neurales que ayudan al organismo a mantenerse con vida mediante la construcción y ejecución de comportamientos adaptativos al ambiente. Controlan y regulan los estados corporales alrededor de valores fisiológicos óptimos mediante los procesos de homeostasis. Además, el entorno socio-cultural y el desarrollo personal del individuo pueden influir en el conjunto de inductores e inhibir o modificar expresiones emocionales abiertas.

Partamos de un hecho indiscutible: el cerebro, fruto de la evolución y resultado de constantes pruebas de azar y reajuste, tiene como fin último «mantener al individuo vivo y en constante contacto con el medio que le rodea» (Mora, 2017a). Y la clave está en la sinapsis del «bosque» de neuronas, como decía Ramón y Cajal, que transmiten la información recibida de los órganos de los sentidos hasta distintas áreas cerebrales para su procesamiento en la que es procesada. Esta información sensorial es inocua, fría, objetiva hasta que penetra en el sistema límbico<sup>43</sup> y se tiñe entonces de color emocional, procurando una significación para el individuo. Es este «cerebro emocional» el responsable de activar y fijar la atención del ser humano, de tomar decisiones y actuar en beneficio propio. Y decimos en beneficio propio porque el cerebro está diseñado

---

<sup>41</sup> Leyendo a Mora (2017b), nos encontramos con el calificativo de «curiosidad sagrada» que Charles Sherrington aplica a la investigación científica. Esta curiosidad, que coincide con la curiosidad epistémico-específica que nos estimula a la búsqueda de conocimiento, nace del conflicto cognitivo y de la necesidad de su resolución, aportando placer y satisfacción no solo cuando se alcanza la comprensión del concepto y el equilibrio cognitivo, sino durante todo el proceso. Es esta curiosidad sagrada la que nos mueve a emprender un trabajo, arduo y fatigoso en muchos casos, y no cejar en el intento, de afrontar una tesis doctoral. Lo complicado, a veces, es ponerle coto.

<sup>42</sup> El discurso que a continuación se elabora es nuestra interpretación de las lecturas realizadas de Mora (2010, 2011, 2017a, 2017b), Damasio (2006, 2009). Por ello, y para que la lectura sea fluida, no se encadenarán referencias a no ser que tomemos palabras textuales de estos autores. Como se constatará, tampoco es nuestra intención realizar una minuciosa presentación del funcionamiento del cerebro, sino simplemente tener presente el hecho de la emoción como función cerebral compleja e interdependiente de otros procesos cerebrales.

<sup>43</sup> Respecto al sistema límbico, «Las observaciones (tanto de casos patológicos como de los resultados de la estimulación farmacológica o eléctrica) han puesto de relieve sus conexiones con la percepción de placer y dolor, los ritmos circadianos, la generación de ansiedad y la reacción al estrés, la elaboración de la comprensión afectiva del mundo y la respuesta emocional a lo vivido. De hecho, su lesión origina síntomas relacionados con la falta de motivación, la anhedonia, el desajuste biorrítmico y la desvinculación afectiva respecto del entorno» (Teruel, 2013, p. 106).

genéticamente, consecuencia del proceso evolutivo de adaptación al ambiente, para el placer y el castigo; para buscar y obtener la recompensa (placer-satisfacción) y evitar el daño (castigo). Esta es la función que realiza el cerebro emocional, en el que se lleva a cabo el proceso de identificar lo bueno y lo malo, sopesar la recompensa y el castigo porque las «emociones y sentimientos están estrechamente unidos a las conductas que son necesarias para la supervivencia» (Damasio,1999).

En 1937, James W. Papez formula un circuito neural que compromete al hipotálamo y al sistema límbico como responsables del sustrato químico de las experiencias emocionales. En dicho circuito, las aferencias sensitivas<sup>44</sup> siguen tres itinerarios: uno se dirige a la corteza y estaría relacionada con las cogniciones, otra hacia los ganglios basales, implicando a las respuestas motoras, y una tercera hacia el hipotálamo, que se relacionaría con las sensaciones.

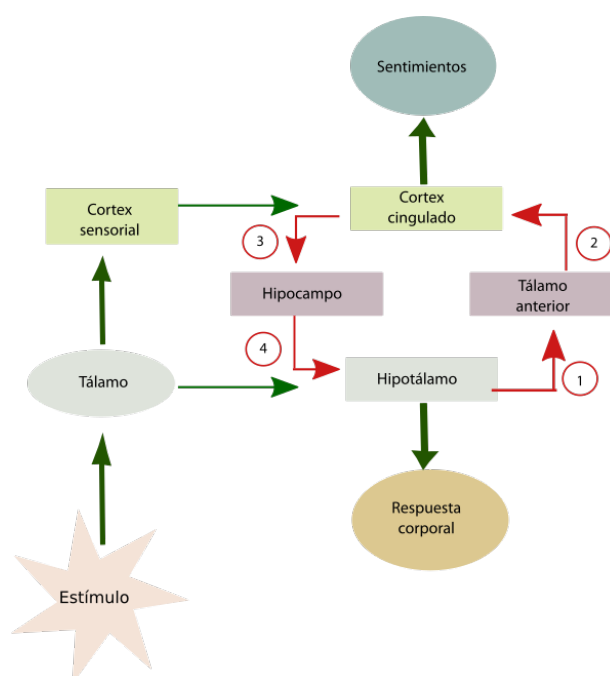


Figura 18. Circuito límbico o circuito de Papez<sup>45</sup>

Fuente: elaboración propia a partir de Papez

<sup>44</sup> Responden al nombre de aferencias sensitivas o sensoriales las neuronas encargadas de la recepción de sensaciones y su transmisión al cerebro.

<sup>45</sup> En 1937, James Papez formula su «Teoría del circuito neural», siendo el primero en proponer que el hipotálamo y el sistema límbico eran responsables del sustrato químico de la experiencia emocional. Según esta teoría, las transferencias sensoriales son dirigidas por tres rutas: a) una se dirige hacia la corteza, estando relacionada con las cogniciones; b) otra se encamina hacia los ganglios basales, responsabilizándose del movimiento; y c) una tercera vía se dirige hacia el hipotálamo, relacionándose con las sensaciones. Tomando como base el circuito de Papez, en 1952 Paul McLean propone la concepción actual del sistema límbico en el que incluye la amígdala. Para una visión global de desarrollos posteriores puede consultarse el trabajo de Ramos *et al.* (2009), quienes de un modo muy sintético realizan un recorrido por las propuestas de distintos autores.

Posteriormente, LeDoux expondrá su teoría del circuito límbico:

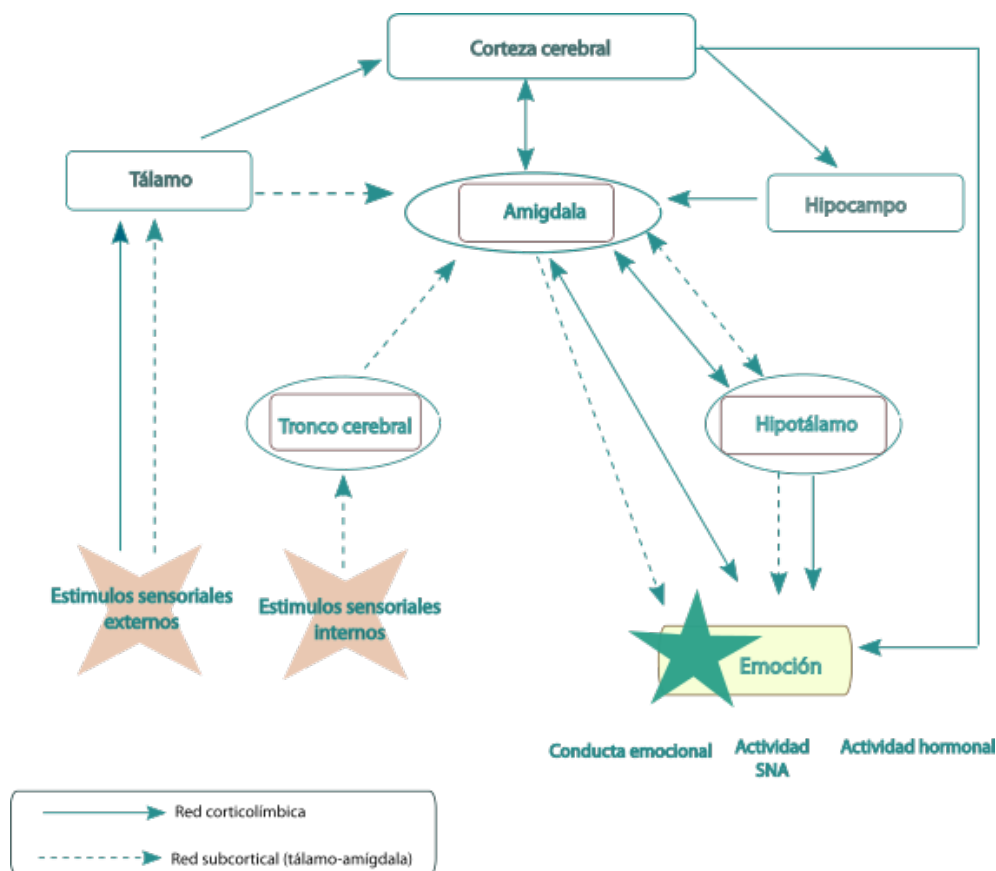


Figura 19. Esquema de las redes neuroles corticolímbica y subcortical de la emoción

Fuente: elaboración propia basada en LeDoux (2000)

Decíamos anteriormente que el cerebro está en constante cambio: la plasticidad, que, si bien se vuelve más rígida con el paso de los años, nos acompaña durante nuestra existencia permitiéndonos seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Los cambios experimentados en nuestro cerebro tienen que ver con las experiencias previas y la influencia social y cultural en la que está inserto el individuo, adaptándolo a los nuevos estímulos ambientales y proporcionando nuevas conexiones neuronales.

Al hilo de los avances en el estudio de los procesos cerebrales nace como campo de investigación, con entidad propia, la neurociencia cognitiva. Partiendo de la necesidad de abordar dichos procesos desde una perspectiva más amplia que considere su estudio desde la multidisciplinariedad, la neurociencia cognitiva integra dos campos de investigación: la psicología cognitiva, que estudia las funciones mentales superiores, y la neurociencia, que estudia el sistema nervioso que las sustenta. Su objetivo último es el estudio de la función cerebral que da lugar a las actividades mentales com-

plejas tales como la percepción, la memoria, el pensamiento, el movimiento, el lenguaje y la consciencia (J. F. Martín *et al.*, 2004)<sup>46</sup>; «comprender los procesos mentales merced a los cuales percibimos, actuamos, aprendemos y recordamos» (Kandel *et al.* 2001, p. 3, citado en Maureira, 2010, p. 450). Es la neurociencia cognitiva la base de la que parte, como luego veremos, la neuroeducación; cuyo propósito es procurar a los procesos de enseñanza-aprendizaje conocimiento sobre cómo aprende el cerebro. Y en ese cómo, la emoción ocupa una relevante misión.

Asimismo, atendiendo a los niveles más complejos de análisis, se intenta explicar cómo el sistema nervioso no sólo establece un puente de unión entre la información proveniente del medio y la respuesta que el organismo realiza para adecuarse a las demandas cambiantes del entorno, sino que convierte a los seres humanos en lo que son, subyace a sus emociones, a la resolución de problemas, a la inteligencia, al pensamiento, y a capacidades tan humanas como el lenguaje, la atención, o los mecanismos de aprendizaje y memoria. (Redolar, 2013, p. 9)

Es el cerebro, pues, el hábitat de residencia de la emoción. A donde llega, mediante los sentidos, el impulso primigenio responsabilidad de un objeto emocionalmente competente, quien la estimula por mor de un recuerdo, quien la hace recorrer el intrincado sistema cerebral para, a la postre, emitir una respuesta.

Tabla 5. Relaciones entre los subsistemas orgánicos y las funciones y componentes de la emoción

<b>Función emocional</b>	<b>Subsistema orgánico</b>	<b>Componente emocional</b>
Evaluación de objetos y eventos	Procesamiento de información (SNC)	Componente cognitivo (evaluación)
Regulación sistémica	Apoyo (SNC, SNE, SNA)	Componente neurofisiológico (síntomas corporales)
Preparación y dirección de la acción	Ejecutivo (SNC)	Componente motivacional (tendencias a la acción)
Comunicación de la reacción y de la intención de la conducta	Acción (SNS)	Componente motoroexpresivo (expresión facial y vocal)
Monitoreo de estados internos y de la interacción organismo-entorno	Monitor (CNS)	Componente de sentimiento subjetivo (experiencia emocional)

Nota: SCN=Sistema nervioso central; SNE=Sistema neuro-endocrino; SNA=Sistema nervioso autónomo; SNS=Sistema nervioso somático. Fuente: Scherer (2005)

<sup>46</sup> Para una visión del desarrollo histórico, fundamentación y conceptualización de la neurociencia cognitiva, véase Escera (2004).

Concluimos este epígrafe, al igual que fue iniciado, de la mano de Ramón y Cajal. Esta vez extraemos sus palabras de su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en 1897:

¡Quién sabe si, á [sic] fuerza de siglos, cuando el hombre, superiormente adaptado al medio en que vegeta, haya perfeccionado sus registros óptico y acústico, y el cerebro permita combinaciones ideales más complejas, podrá la ciencia desentrañar las leyes más generales de la materia, dentro de las cuales, y como caso particular de las mismas, se encerrará quizás el extraordinario fenómeno de la vida y del pensamiento! (Santiago Ramón y Cajal, 1897, p. 29)<sup>47</sup>

¿Ha llegado ya ese momento? Largo es el camino transitado desde las palabras de Ramón y Cajal y los medios técnicos, tecnológicos (y humanos), nos ponen en la senda que permiten conocer más y profundamente el funcionamiento del cerebro; pero intuimos que aún queda un gran trecho por recorrer.

---

<sup>47</sup> En el siguiente enlace puede leerse el discurso completo que, con el título «Fundamentos racionales y condiciones técnicas de la investigación biológica», es una inestimable acción pedagógica para despertar en estudiantes y docentes la pasión hacia la investigación científica. <http://bit.ly/2ywoRUL>





# Capítulo 4. Emoción y educación: un binomio inseparable

## Sonata para dos pianos<sup>48</sup>

- 4.1**  
**De la importancia de las emociones en los contextos educativos**  
Factores determinantes, conexión de las teorías de las emociones de logro y el modelo COI.
- 4.2**  
**Neuroeducación, ¿nuevas posibilidades?**  
Reseña sobre los avances de la neurociencia cognitiva. Oportunidades, neuromitos.
- 4.3**  
**Inteligencia emocional y educación emocional**  
Definición de conceptos, estudios y crítica.
- 4.4**  
**Motivación y autorregulación: dos dimensiones anidadas en la emoción**  
Vínculos motivación-emoción. Teoría de la autodeterminación. Componentes de la motivación académica.
- 4.5**  
**Perspectiva desde la que se aborda la investigación**  
Perspectiva de la emoción desde la que esta investigación pretende identificar las emociones en un EVEA.

---

<sup>48</sup> Cuenta entre mis experiencias más gratas la de haber escuchado, en la plaza del Teatro Colón de Buenos Aires, a Martha Argerich y Daniel Barenboim interpretando la *Sonata para dos pianos en re mayor K. 448* de W. Amadeus Mozart (1781). Dos pianos que dialogan, en tres movimientos, con la armonía, equilibrio, vigor, sentimiento y naturalidad propias de Mozart. Empapada una de la otra, en armonía y equilibrio, con naturalidad y con toda la fuerza que imprime a los actos y conductas, desde el más simple a los más complejos, la emoción y la educación forman parte de un mismo proceso dialógico. Dos instrumentos sonando al mismo ritmo para alcanzar una belleza superior. <https://bit.ly/2gFS0n4>



## 4.1. De la importancia de las emociones en los contextos educativos

Las emociones son como la puerta de entrada para entender el universo donde el estudiante transita, se mueve y, consecuentemente, se forma. (P. González *et al.*, 2013, p. 34)

Hablábamos en el capítulo anterior, en el que nos acercábamos a las distintas teorías de la emoción, de sus componentes como procesos cerebrales complejos que abarcan los factores fisiológico, cognitivo y conductual. Esta tríada supone un importante punto de partida para abordar el proceso educativo desde lo emocional basado en el desarrollo integral de la persona, ya que engloba trabajar de manera holista<sup>49</sup> el cuerpo, la mente y la conducta. La importancia que adquiere la emoción en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuenta también con un largo recorrido histórico en el que no vamos a detenernos; pero señalaremos a autores como Piaget, Freinet o Montessori como algunos de los precursores en la integración de elementos afectivo-emocionales en sus propuestas pedagógicas, haciéndolo en momentos sociales difíciles y en los que el imperio de lo racional hacía sombra a cualquier ilusión emocional.

Para Aguado (2006), alcanzar el éxito en el ámbito educativo no se ciñe a la capacidad cognitiva, intelectual y técnica y su subsiguiente desarrollo, sino que deviene de desplegar y fomentar una gran capacidad emocional que implique manejar las emociones de manera inteligente. Más poético, pero igualmente contundente, sentimos a Hargreaves cuando manifiesta que «las emociones están en el corazón de la enseñanza» (citado en Mellado *et al.*, 2014). De la enseñanza y del aprendizaje, porque la subjetividad emocional de los sujetos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje actúa y se pone de manifiesto en la construcción de saberes y en el rendimiento académico. Pero también acoge la cita, a nuestro entender, la reivindicación de plantear contextos educativos facilitadores de bienestar emocional como necesidad a cubrir para el desarrollo y crecimiento íntegro y para la adaptación eficaz, en términos de seguridad emocional, al contexto educativo.

---

<sup>49</sup> La educación holista se lleva a cabo desde la visión integral de totalidad de la realidad de los procesos educativos. El término 'holón' fue acuñado por Arthur Koestler para definir aquello que es a la vez un todo dentro de un contexto y una parte de otro contexto. Partiendo de esta concepción de la realidad, en la que se considera que esta no está compuesta de totalidades ni partes sino de totalidades/partes, su aplicación al contexto educativo (teniendo ya como iniciales precursores a Rousseau, Pestalozzi o Montessori), Miller señala cinco niveles de totalidad: el ser humano, la comunidad, la sociedad, el planeta y el cosmos. A su vez, el ser humano, como primer nivel de la totalidad/parte, integra seis componentes (u holones) esenciales: dimensión corporal, afectiva, cognitiva, social, estética y espiritual. Para más información puede verse Mahmoudi *et al.*, 2012.

Partiendo de estas concisas reflexiones, la importancia que el desarrollo, inclusión y visibilización de la «vida emocional» en el aula, se manifiesta en los programas sobre educación emocional y su introducción, por ejemplo, dentro de las competencias que el alumnado de Educación Primaria debe desarrollar a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la Educación Superior también se empieza a prestar atención a la repercusión que las emociones tienen en los logros académicos (entendidos estos no solo como una calificación final, sino como competencia para el desempeño social).

La relevancia del estudio de las emociones en educación, que se extiende a cualquier modalidad en la que ésta sea llevada a cabo, como es el caso que se aborda en esta tesis al estudiar las emociones generadas en EVEA, viene determinada, según Goetz *et al.* (2006) o Pekrun (2014) por los siguientes factores: a) las emociones afectan al interés, motivación, compromiso, desempeño y desarrollo de estrategias de aprendizaje del alumnado, así como al clima social en las aulas e instituciones educativas; b) las emociones son fundamentales para la salud psicológica y bienestar subjetivo, lo que implica que deben ser consideradas como elementos importantes respecto a los resultados educativos en sí mismos, independientemente de su relevancia funcional (Pekrun, 2006, pp. 333-334); c) las emociones afectan directamente a la calidad de la comunicación en el aula, que a su vez, influye en la eficacia de la instrucción y en la interacción estudiante-instructor; d) el conocimiento sobre los orígenes de las emociones de los estudiantes posibilita diseñar programas de intervención y evaluación.

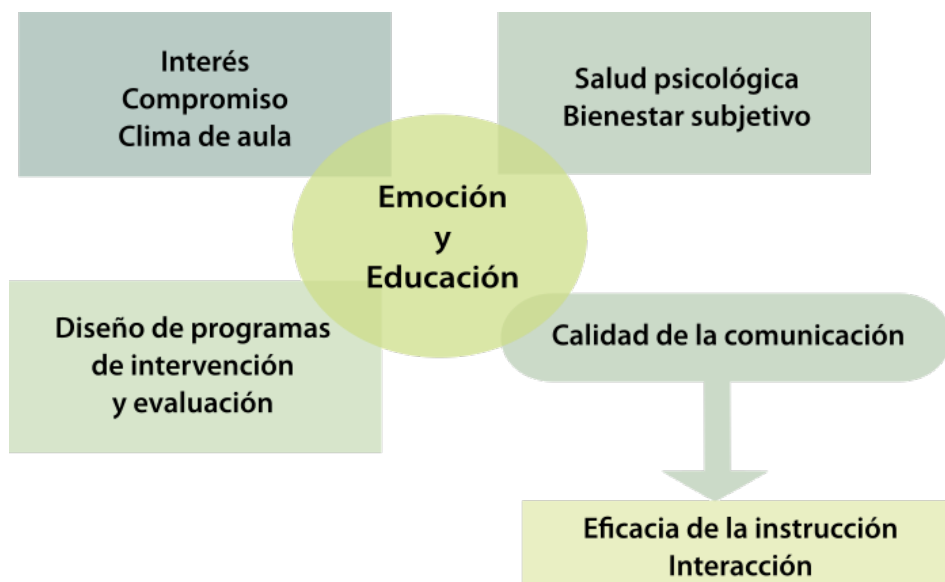


Figura 20. Importancia e influencia de la emoción en la educación

Fuente: elaboración propia basado en Goetz *et al.* (2006)

Estos cuatro aspectos engloban, sin duda, cuestiones básicas que constituyen el fondo del desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: compromiso, clima de aula, bienestar subjetivo, comunicación e interacción y planteamiento de marcos instruccionales. Así mismo, se desprende una visión holista de la educación en la que se suman aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y sociales, desempeñando unos y otros papeles de similar importancia, para llegar a una realidad educativa considerada como un todo distinta a cada uno de los todos individuales que la construyen. También es posible vincular estos factores con el modelo teórico de las comunidades de indagación propuesto por Garrison y Anderson (2005)<sup>50</sup>, ya que es posible identificar en ellos aspectos relacionados directamente tanto con la presencia social como con la cognitiva y con la docente. De esta manera establecemos en esta tesis una conexión entre la teoría de las emociones académicas de Pekrun con el modelo de la Comunidad de Indagación, proveyéndonos de un soporte teórico para llevar a cabo la investigación.

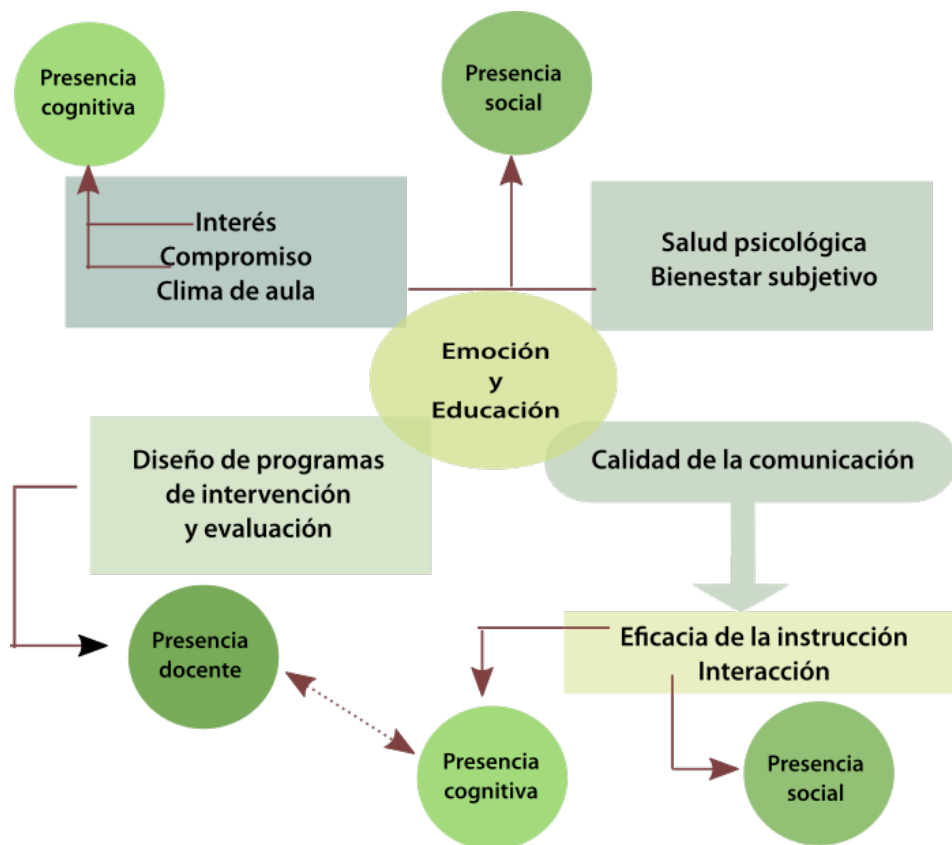


Figura 21. Diagrama de conexión entre las teorías de Pekrun y Garrison et al.

Fuente: elaboración propia

<sup>50</sup> El modelo teórico de las comunidades de indagación (COI), será abordado en el apartado 6 de este capítulo.

*The control-value theory of achievement emotions* (Pekrun, 2000; Pekrun *et al.*, 2002, 2007), que podemos traducir como «Teoría del control de valor de las emociones de logro», desarrolla un marco integrador para el estudio e investigación de las emociones en el ámbito de la educación, permitiendo el análisis de los antecedentes y efectos de la experiencia emocional en contextos académicos. La teoría supone que los entornos educativos, cuando favorecen en el estudiante el incremento de creencias de autoeficacia, promueven la activación de estados emocionales beneficiosos para los aprendizajes; por el contrario, el proceso de aprendizaje se ve menoscabado cuando existe una percepción negativa sobre el éxito en el desempeño, ya que generan estados emocionales adversos que influyen negativamente en el proceso y adquisición de aprendizajes. Esta teoría, de carácter socio-cognitivo, propone una taxonomía tridimensional de las emociones de logro: valencia (positiva vs. negativa)<sup>51</sup>, grado de activación o *arousal* (activación vs. desactivación) y objeto de enfoque (actividad vs. resultado). Destaca, igualmente, el relevante papel otorgado a las emociones de los demás y a las interacciones que ocurren en las aulas: las emociones de estudiantes y docentes se ven influidas recíprocamente, estando estrecha y frecuentemente relacionadas y entrelazadas en una suerte de retroalimentación mutua en la que el docente desempeña un rol relevante en la dinámica emocional del alumnado y viceversa (Pekrun *et al.*, 2007).

Tabla 6. Taxonomía de las emociones de logro

Taxonomía tridimensional de las emociones de logro				
Objeto	Positivas (agradables)		Negativas (desagradables)	
	Activación	Desactivación	Activación	Desactivación
Hacia la actividad	Disfrute	Relajación	Ansiedad Enfado Frustración	Aburrimiento
Hacia el resultado	Esperanza Alegría Orgullo Gratitud	Alivio Complacido	Ansiedad Enfado Vergüenza	Desesperación Tristeza Decepción

Fuente: Adaptación propia basada en Pekrun y Stephens (2009)

Las emociones de logro son contempladas, en la perspectiva de autores como Damasio (2006) o Scherer (2000) para quienes la emoción es entendida como un sis-

<sup>51</sup> La idea de valencia en la psicología de las emociones se entiende como el atractivo (valencia positiva) o aversión (valencia negativa) que provoca un acontecimiento, un agente o un objeto.

tema dinámico, como «procesos de subsistemas psicológicos coordinados de componentes múltiples, dentro de los cuales se incluye la afectividad, la cognición, la motivación, la expresión y procesos fisiológicos periféricos» (Pekrun, 2006, p. 316). La importancia de estas emociones viene determinada, como ya se ha referido, por la función estratégica que desarrollan en la motivación, el aprendizaje, el desempeño académico y en el desarrollo personal del estudiante. Las metas de logro componen un entramado de creencias y sentimientos sobre el éxito, el esfuerzo y las habilidades, así como sobre los errores o el *feedback* y la comunicación (Pekrun y Stephens, 2012; Pekrun *et al.*, 2009). Por lo general, se consideran dos orientaciones básicas hacia la meta: a) referidas a metas intrínsecas, centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio u orientadas al control de la tarea; b) referidas a las metas extrínsecas, metas de desempeño, metas orientadas hacia el resultado (Paoloni, 2009; 2014). Las metas de logro serían el compendio de acciones ejecutivas puestas en práctica gracias a la labor de un intrincado sistema de emociones para alcanzar un objetivo.

## 4.2. Neuroeducación, ¿nuevas posibilidades?

El estudio del cerebro es una de las últimas fronteras del conocimiento humano y de mucha más importancia inmediata que entender la infinidad del espacio o el misterio del átomo. Porque sin una descripción del cerebro, sin una descripción de las fuerzas que modelan la conducta humana nunca podrá haber una nueva ética verdaderamente objetiva, basada en las necesidades y los derechos del hombre. Necesitamos esa nueva ética si hemos de superar la intolerancia de la diferencia que ha atrincherado a la sociedad en el dogma y la discriminación y disipar la falacia naturalista de argumentar que la manera en la que nos comportamos es la manera en la que debemos obligadamente de comportarnos [...]. El cerebro luchando por entender el cerebro es la propia sociedad tratando de entenderse a sí misma. (Blakemore, en Mora, 2010, p.1)

La emoción posee un aval más para ser foco de interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en cualquier contexto y revestida de cualquier tipo o modalidad. Este aval viene firmado por los aportes de las investigaciones en el campo neurocientífico, y concretamente de la neurociencia cognitiva, extremos de los que ya hemos hablado, que brindan nuevos conocimientos del funcionamiento del cerebro, dando lugar a una nueva perspectiva de enseñanza basada en el cerebro que tiene como objeto último mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>52</sup>. En términos fisiológicos, la importancia de las emociones en la educación viene determinada

---

<sup>52</sup> Dentro del amplio campo de estudio de la neurociencia, la neurobiología del aprendizaje y la memoria es considerada la «piedra Roseta» del cerebro (Rose, 1991, en Martín *et al.*, 2004), de manera que sería la clave para poder decodificar todas las funciones cerebrales.

por su relación con aspectos fundamentales para el aprendizaje, tales como la curiosidad, la atención, la motivación o la toma de decisiones.

En el intrincado proceso cerebral, las emociones actúan a modo de «siete pilares básicos» (Mora, 2011, p. 17), que, si bien son acometidos desde una perspectiva biológica para la supervivencia del ser humano, pueden ser extrapolados a contextos educativos: (1) Las emociones sirven para alejarnos de estímulos nocivos o acercarnos a estímulos de recompensa o placenteros. Son motivadoras por cuanto impelen al individuo a la acción de buscar lo beneficio o evitar el daño. (2) Hacen que la conducta (respuesta al estímulo) sea flexible y versátil, ya que la respuesta al estímulo no viene marcada por patrones preestablecidos, sino que el individuo escoge la más adaptada y útil para cada situación. (3) La emoción, ante un estímulo dado, alerta al individuo activando distintos sistemas y aparatos del organismo (cerebral, endocrino, metabólico, cardiovascular, respiratorio, y locomotor). (4) Mantiene la curiosidad y, por lo tanto, el interés por descubrir lo nuevo. (5) Las emociones obran como lenguaje de comunicación, simple y eficaz, entre individuos, contribuyendo a establecer lazos emocionales y a fundar sentimiento de comunidad social. (6) Sirven para almacenar y evocar memorias de una forma más eficaz y nítida. (7) Las emociones y los sentimientos ejercen una destacada función en los procesos cognitivos: el «significado emocional» con que se impregna el razonamiento, deriva en la repercusión en la toma de decisiones (Mora, 2011).

La neuroeducación nace como ciencia en la última década del siglo XX, conocida como la «Década del cerebro», en el que la neurociencia comienza a virar hacia el estudio de las ciencias sociales y humanísticas, dando lugar a otras neurociencias sociales tales como el «neuromarketing», la «neuroética» o la «neuropolítica» (Pallarés, 2016). De esta manera, la neuroeducación, como ciencia transdisciplinar que reúne a la biología, las ciencias cognitivas (psicología y neurociencia cognitivas), las ciencias del desarrollo y de la educación, se centra tanto en el que enseña como en el que aprende, evaluando y mejorando la preparación del docente y facilitando el proceso de aprendizaje del alumno independientemente de la edad, etapa académica o tipo de educación. Así mismo, entre sus objetivos está el ayudar a detectar posibles dificultades psicológicas o cerebrales que interfieran en el aprendizaje, la memoria y la propia educación.

La neuroeducación trata, con la ayuda de la neurociencia, de encontrar vías a través de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, y cómo estos procesos se encienden y con ellos se abren esas puertas al conocimiento a través de los mecanismos de aprendizaje y memoria. (Mora, 2017b, p. 27)



Lejos de pretender aportar novedades de diseño pedagógico que tengan como exclusividad el orden genético, la neuroeducación considera la plasticidad del cerebro y la influencia que el medio social, familiar y cultural ejerce sobre la capacidad de aprender. Ciertamente se hace complicado asistir a cada una de las individualidades de los sujetos que aprenden, sin embargo, se hace necesario, al menos, ser consciente de que cada cerebro y por extensión cada persona, procesa la información de distinta manera. No hay un canon, puesto que las conexiones cerebrales que cada individuo realiza se ven bañadas por algo más que la pura fisiología.

Cada cerebro es único en tanto que sus conexiones y funcionamiento representan la historia de su desarrollo individual y la experiencia a lo largo de su andadura vital, ya que durante ella hay cambios constantes, incluso de todos los días, en esas conexiones cerebrales. (Mora, 2017a, p. 55)

¿Podría estar la clave para alcanzar el aprendizaje significativo en dotar a los objetos de aprendizaje de las características que les permitan su transformación en objetos emocionalmente competentes? Si aquello que se aprende es aquello que emociona, la manera en que puede llevarse a cabo esta transformación es primero conociendo qué objetos, en qué medida y con qué valor activan la emoción, identificar las emociones de fondo, que se nos antojan tienen una estrecha vinculación con el clima de aula, y la activación de predictores de éxito en el aprendizaje como la atención, la motivación o la curiosidad por aprender, la curiosidad epistémico-específica.

No hay razón sin emoción; es decir, que cuando el cerebro crea los conceptos abstractos, las ideas, la información ha pasado antes por el filtro de la emoción. Y ese paradigma puede revolucionar el mundo del aprendizaje y la memoria. Hay que emocionar para enseñar. (Tristán, 2012, s. p.)

Relacionado directamente con la modalidad en que se lleva a cabo la investigación de esta tesis, hay un factor que la neuroeducación no deja de atender: Internet. Se plantean nuevas preguntas acerca de los posibles cambios permanentes en el cerebro de aquellos que utilizan la red, bien sea por trabajo o estudio, durante muchas horas al día<sup>53</sup>. Esto entronca, de alguna manera, con una de las premisas que se ha avanzado en esta tesis, la posibilidad de que en un EVEA se generen emociones distintas a aquellas sentidas en contextos educativos físicos.

---

<sup>53</sup> Estudios con resonancia magnética realizados a personas con experiencia en navegación por Internet, se ha observado que mientras se lleva a cabo dicha navegación se activan distintas áreas cerebrales como «la corteza prefrontal (toma de decisiones, planificación futura, actividad mental y razonamientos complejos), corteza cingulada (atención y convergencia de percepciones y emociones en la toma de decisiones), el hipocampo (aprendizaje y memoria) y áreas del cerebro límbico como el núcleo accumbens (emoción, placer y recompensa)» (Mora, 2017b, p. 154).

¿Podría Internet, y su casi instantánea accesibilidad al conocimiento, producir un recableado cerebral que nos lleve a una manera de aprender, manejar nuestras memorias, pensamientos y emociones? (Mora, 2017b, p. 155)

En la literatura revisada sobre neuroeducación, no son pocos los autores que ponen el foco de interés en los neuromitos aplicados a la educación (Pallarés, 2016; Fuentes y Riso, 2015; Mora, 2017b) señalando como más extendidos en el imaginario colectivo algunos como el condicionamiento del aprendizaje hasta los tres años; el empleo únicamente del diez por ciento de la capacidad cerebral; la disociación y utilización preeminente de un hemisferio cerebral o los estilos preferentes de aprendizaje. Como señala Zadina (2015), la inexperiencia, y a veces falta de formación, de los docentes al intentar implementar en el aula algunos avances científicos de forma inadecuada o sin haber contrastado su aplicabilidad perpetúa numerosos neuromitos: «a los docentes se les enseña estrategias que no son creíbles, o los nuevos avances no son convenientemente canalizados como para ser informativos para la práctica y la comprensión de los educadores» (Zadina, 2015, p. 75). Para que se produzca el trasvase efectivo de los avances neurocientíficos a la educación, reflejados en lo que sería la Neurociencia Educativa, la autora propone es el trabajo conjunto entre científicos y educadores, así como plantear cambios curriculares en los planes de estudio que proporcionen la formación necesaria al docente para alcanzar un profesional «híbrido» formado en ciencia y educación, el neurocientífico educativo.

Sin embargo, y a pesar de lo expuesto, conocer el dónde y el cómo de la función cerebral no implica necesariamente la mejora de la práctica educativa, haciéndose imprescindible sentar unas sólidas bases sobre las que fundamentar y formular las investigaciones científicas y educativas en aras de lograr una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje-enseñanza para que éstas sean realmente significativas y útiles para la educación (Campos, s. f.). Los procesos de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por su complejidad y dinamismo. Complejidad que viene determinada por la cantidad y diversidad de variables que la influyen. Por supuesto, entre estas variables se encuentran las bases neurológicas expuestas; pero además, se hace incuestionable tomar otros factores externos y propios del alumnado así como de la misma práctica educativa del docente, entendida en toda su amplitud; contexto socio-económico y cultural tanto del alumnado como del centro educativo; los distintos niveles de concreción curricular (diseño curricular base, proyecto curricular del centro, programación de aula y adaptaciones curriculares individuales); los recursos técnicos, tecnológicos y humanos del centro; la relación familia-escuela; el clima de aula; la calidad de la interacción y la comunicación o el grado de desarrollo y madurez personal del alumno, entre otros. En este océano de componentes, la práctica educativa ha de asumir que la complejidad dinámica del arte de enseñar y aprender se fundamenta en contemplar

cada uno de ellos de forma equilibrada e integral. Por tanto, conocer el dónde y el cómo «cerebral» del aprendizaje es un elemento más a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no ha de constituirse como principio nuclear, único y exclusivo a la hora de llevar a cabo el diseño pedagógico y las metodologías a implementar en el aula: cada una de las piezas de un puzzle, observadas de manera aislada, no componen por sí mismas la totalidad de la figura por descubrir, es su ensamblaje el que permite revelar el conjunto en toda su plenitud.

### **4.3. Inteligencia emocional y educación emocional**

Otra rama de estudio sobre emoción en educación, a día de hoy quizá la más extendida y prolija, es aquella que investiga sobre cómo es gestionada (o puede serlo) para lograr que actúe positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entramos así en el terreno de la inteligencia emocional, la educación emocional y la competencia emocional. Ha sido señalado al principio de estas páginas que ninguno de estos tres ámbitos son objeto de estudio en esta tesis. Sin embargo, dado el interés y la profusión de estudios que desde la última década del siglo xx se llevan a cabo en relación a su importancia y estrecha vinculación con la educación, parece necesario hacerles un hueco en nuestra disertación.

*Frames of minds* (Gardner, 1983) supuso un revulsivo para el estudio de la inteligencia al formular siete formas distintas de inteligencia (teoría de las inteligencias múltiples) entre las que se encuentra la «inteligencia intrapersonal», concepto muy similar al de inteligencia emocional. Sin embargo, rastreando en la literatura, podemos retrotraernos hasta los años treinta para encontrar un antecedente en Robert Thorndike y su propuesta de «inteligencia social» descrita como «la potencialidad para percibir el propio estado interno y el de los demás, (sus) motivaciones y conductas, y actuar en consecuencia» (Grewal y Salovey, 2005, p. 330).

Partimos del constructo de inteligencia emocional (IE), para verificar que no existe consenso a la hora de definir qué es la IE. De nuevo, y como se ha visto en las teorías de la emoción, el punto de partida desde el que se concibe da lugar a distintos lineamientos. Así, nos encontramos con distintos enfoques que responden a dos modelos troncales: a) basado en las habilidades o competencias emocionales (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1995, 1997), se concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento; b) modelo mixto, basado en los rasgos de personalidad de (Bar-On, 2006; Goleman,

1995)<sup>54</sup>, concibe la IE como un «compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas» (P. Fernández y Extremera, 2005, p. 67).

Tras los primeros pasos de la teoría propuesta por Salovey y Mayer extienden y completan en posteriores revisiones para definir la IE como «la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual» (1990, p.189). Para estos autores, cuatro son los dominios sobre los que se edifica la IE: a) habilidad para percibir las emociones de manera precisa; b) habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento y el razonamiento; c) habilidad para comprender las emociones y su lenguaje; y d) habilidad para regular las emociones propias y las de los demás favoreciendo el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1995). A diferencia de los modelos de Bar-On y Goleman, distinguen entre inteligencia y competencia emocional, siendo la inteligencia emocional el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras que la competencia emocional representa el nivel de logro emocional alcanzado por el individuo (Fragoso, 2015).

---

<sup>54</sup> Además de los modelos citados, existen otros modelos de Inteligencia emocional que pueden ser consultados, de manera sintética pero muy aclaratoria, en el trabajo realizado por M. García y Giménez-Mas (2010), quienes, a su vez, proponen un nuevo modelo basado en las dimensiones endógenas y exógenas presentes en el constructo de inteligencia emocional.

Tabla 7. Dominios de la Inteligencia Emocional según el modelo de Mayer y Salovey

Inteligencia emocional			
	Dominio	Implicaciones	Definición
Habilidades emocionales básicas	Percibir	Identificación de la emoción propia y ajena, así como decodificación de la información emocional aportada por caras, voces, fotografías, música y otros estímulos.	Capacidad fundamental de la IE, por cuanto permite el resto del procesamiento de la información emocional.
	Utilizar	Uso efectivo de la emoción para facilitar los procesos cognitivos como la creatividad y la resolución de problemas.	Ciertos estados emocionales pueden crear condiciones mentales que sean favorables para el desarrollo de determinadas tareas.
Habilidades emocionales estratégicas	Comprender	Facultad de diferenciar e identificar las distintas emociones y estados emocionales.	Capacidad para distinguir y calificar las emociones representa una destreza importante en el aprendizaje de cómo gestionar de forma eficiente las emociones.
	Regular	Uso de distintas estrategias de control de emociones. Permanecer abierto tanto estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar la utilidad de la información asociada.	La IE es mucho más que la capacidad de regular con eficacia el mal humor. Puede también desempeñar un papel importante en el mantenimiento de las emociones negativas cuando sea necesario.

Fuente: elaboración propia a partir de Mayer y Salovey (1995) y Salovey y Grewal (2005)

Goleman (1998)<sup>55</sup>, desde su modelo basado en los rasgos de personalidad, identifica diferentes dimensiones de la IE: a) de carácter intrapersonal: competencia personal, que incluye la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación; y b) de carácter extrapersonal: competencia social, que abarca la empatía y las habilidades sociales. Darder y Bach (2006) añaden la dimensión «ético-social» a las dimensiones anotadas por Goleman.

Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente. (Goleman, 1998, p. 33)

<sup>55</sup> «Inteligencia emocional» (1995) de Daniel Goleman, psicólogo y redactor en el *New York Times*, supuso un punto de inflexión en el interés a nivel mediático sobre la inteligencia emocional, acaparando la portada de octubre del mismo año de la revista *Time* y otros reportajes en distintos medios de comunicación que presentaban a la inteligencia emocional como «la nueva manera de ser inteligente y el mejor predictor del éxito en la vida» (Grewal y Salovey, 2005, p. 10).

La gestión de emociones conjuga dos aspectos: *emotion work*, referido al acto de tratar cambiar el grado o calidad de una emoción, y *emotional labor* como acto de crear o mostrar conductas socialmente deseadas (Hochschild, 1983). Para Gross, la regulación emocional se refiere a «aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos» (Gross, 1999, p. 275).

La educación puede apoyar el desarrollo de habilidades de regulación emocional, y esto debe ser una prioridad ya que las habilidades de regulación emocional predicen fuertemente el rendimiento académico (Della Chiesa y Christoph, 2009), cobrando especial importancia para el alumnado de contextos desfavorecidos. Investigaciones recientes sugieren que una de las principales diferencias entre estos estudiantes, como en el caso de riesgo de exclusión social, que tienen éxito en la escuela y los que no lo tienen es su capacidad para regular las emociones (OCDE, 2011). La evidencia neurocientífica del papel fundamental de la emoción en el aprendizaje fija los debates ideológicos de larga data sobre si los educadores debieran ser responsables del desarrollo emocional. Si los educadores están involucrados en el desarrollo intelectual, están inherentemente involucrados en el desarrollo emocional también.

Bisquerra (2003, 2005), concibe la educación emocional como un

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de facilitarle la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (2005, p. 27)

El carácter práctico dado a la Educación emocional tiene matices de «medicina preventiva» al pretender desarrollar las competencias socio-emocionales que capacitan al sujeto para abordar conflictos y afrontar con éxito situaciones de riesgo. A su vez, acomete la empresa de proporcionar y construir bienestar, bajo la premisa de que la percepción subjetiva de un mayor bienestar personal incide en los hábitos saludables, la implicación y el rendimiento académico, el afrontamiento de adversidades o la preocupación social (Bisquerra, 2003, 2011a).

Múltiples son los trabajos que en estas primeras décadas del siglo XXI se están llevando a cabo sobre emoción en los entornos educativos<sup>56</sup>. Por citar los lineamientos de algunos de ellos, citamos: a) referidos a los conflictos y su resolución mediante técnicas como la mediación o el relato (Pena *et al.*, Rey 2011; Redorta *et al.*, 2006; Ginés,

---

<sup>56</sup> Por poner un ejemplo de la fecundidad de estudios relativos a este campo, baste decir que solo con buscar en una única base de datos (Dialnet) y acotando la búsqueda al período comprendido desde 2010 hasta la actualidad, aparecen 1456 documentos. Lo que proporciona una idea de la magnitud e importancia que en la actualidad se está dando a la educación emocional y sus implicaciones pedagógicas.

2016); b) evaluación de la implicación emocional en rendimiento escolar (Buenrostro *et al.*, 2012; Ferragut y Fierro, 2012); c) el desarrollo de la autorregulación emocional (Company *et al.*, 2012); d) las estrategias de aula para trabajar la emoción desde y en su relación con la creatividad a través de manifestaciones artísticas como el teatro, la dramatización, la música o la expresión plástica en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (J. González, 2015; Oriola y Gustems, 2015; Cruz, 2014; Palacios, 2010); d) la trascendencia de la educación emocional en la formación inicial y permanente del profesorado (J. Sánchez *et al.*, 2013; Pérez-Escoda, *et al.*, 2012; Sáenz de Jubera y Luis, 2017); e) educación emocional para la ciudadanía, la convivencia, la transculturalidad y la inclusión (Gil, 2015; Benítez, 2014; Bisquerra, 2011a); f) la educación emocional aplicada a distintas áreas del currículo como la literatura o la educación física (Maestre *et al.*, 2015; Sanjuán, 2014; Espada y Calero, 2012); g) educación y gestión emocional en contextos universitarios (Extremera *et al.*, 2007); e) desde la perspectiva de género (M. T. Sánchez *et al.*, 2008). Por supuesto, existe igualmente gran cantidad de literatura dedicada a la investigación y desarrollo de los fundamentos psicopedagógicos de la inteligencia emocional y la educación emocional, por ejemplo Pérez-González y Pena (2011) o Bisquerra (2011b).

Si bien defendemos la necesidad de inclusión, abordaje y trabajo de la emoción de manera transversal y práctica aprovechando cualquier resquicio que complete un tiempo programado dentro del currículo y abogamos por planificar los diseños pedagógicos de aula teniendo en cuenta las implicaciones socio-afectivas del alumnado, así como la preparación del profesorado (desde su formación inicial en las aulas universitarias) sobre el particular, la utilización del término Educación emocional nos lleva a plantearnos: ¿es posible educar las emociones?<sup>57</sup>, ¿qué emociones son susceptibles de ser educadas? Si por educación emocional entendemos adecuar la emoción al contexto/s en el que se desenvuelve (o puede desenvolverse) el sujeto, ¿no sería más adecuado hablar simplemente de gestión o regulación emocional y habilidades socio-emocionales? Valoramos que el término pretende englobar y unificar en el contexto educativo la necesidad de capacitar al individuo para el manejo y resolución de conflictos (interpretando que, en todo conflicto, ya sea intrapersonal o interpersonal, coexiste el factor emocional), así como para el desarrollo pleno del sujeto en lo social. Pero, a su vez, percibimos que dada la infinidad de prácticas/dinámicas, carentes o de

---

<sup>57</sup> Preguntado al respecto en entrevista concedida a la *Revista de Educación*, Juan Casassus afirmaba que las emociones no pueden ser educadas, pero sí las reacciones ante eventos de índole emocional. Sostiene que las respuestas dadas a los hechos/objetos emocionalmente competentes se basan en patrones de reacción que se van construyendo, desde la infancia, y que acaban por ser inconscientes y automatizados. Desaprender o desprogramar estos patrones es lo verdaderamente educable, para ello, primero hay que identificar cuáles son los patrones personales y culturales de reacción.

reflexión limitada y amparadas en ocasiones por perspectivas edulcoradas de la realidad cercanas a una «homeopatía educo-emocional» que se llevan a cabo en el aula bajo esta etiqueta, se corre el riesgo de vaciar la Educación emocional de contenido y transcendencia. Se inocular al sujeto, a través de dichas actividades y dinámicas, «vacunas homeopáticas» que pretenden paliar el dolor emocional con mantras de simulado tono positivo/optimista persiguiendo el bienestar y conexión con el universo. El niño (y el adulto) tiene derecho a enfadarse, estar triste, llorar y fruncir el ceño. Porque, ¿es realmente «malo», por ejemplo, estar enfadado con alguien por alguna acción u omisión sucedida que impacte emocionalmente en el individuo o estar triste por una situación luctuosa? El enfado, la tristeza y sus manifestaciones son necesarias, y como decía Aristóteles es fácil sentir ira o enfadarse, lo verdaderamente complicado es dirigirla hacia el objeto/persona concreto y con la intensidad y el tiempo adecuado. Tal vez lo interesante sería tratar de alumbrar la capacidad de calibrar hasta dónde puede llegar ese enfado, si el objeto de su enfado es adecuado y si realmente está enfadado con la persona (u objeto emocionalmente competente) adecuada. A nuestro entender, esta es una de las claves para el trabajo emocional en el aula: promover la identificación de las emociones sentidas, la empatía, la asertividad, la autoestima, el diálogo y la negociación, estrategias de resolución de problemas, y el pensamiento reflexivo, que aun no siendo estas emociones en sí mismas, influyen en el pleno desarrollo personal, en el bienestar subjetivo y en el clima de aula, es decir, en la construcción de lo social. Esta realidad edulcorada a la que hacemos referencia parece minimizar las funciones vitales de la emoción, adormeciendo al sujeto en una suerte de pensamiento/emoción únicos. Asentar las bases sociales en el pensamiento único y emociones silenciadas deviene en la paralización del pensamiento crítico, por lo que el avance social podría verse impedido en una sociedad absorta en una complacencia manipulada, o mejor, implantada, desde la tiranía de la felicidad. La importancia de la emoción en la educación o, si se prefiere, de la educación emocional, la comprendemos también por su destacado papel en la estructuración, formación y concepción ética del sujeto y su influencia, derivada de esta, en el entorno socio-cultural en el que aquel se desenvuelve y por ser, en definitiva, reguladoras de la vida en comunidad<sup>58</sup>.

Sobre estos extremos, Darder y Bach (2006) señalan los peligros de «escolarizar» las emociones acomodándolas a la concepción clásica de escuela en vez de utilizarlas para repensar la práctica educativa. Así, la educación emocional no puede ceñirse a

---

<sup>58</sup> En 1997, Mestrovic (citado en Zembylas y Vrasidas, 2004), se refiere a la sociedad actual como una sociedad «post-emocional» instalada en una fase en la que las emociones son manipuladas deliberadamente por uno mismo, otros y la industria de la cultura en busca de armonía, evitando las emociones negativas para presentar todo (la vida) de una manera feliz. De esta manera, habla Mestrovic de «emociones preempaquetadas», listas para consumir, de «mecanización de las emociones» o de «McDonaldización de las emociones», representadas como comida rápida consumida por la masa.



aprender técnicas o diseñar herramientas de control/gestión de emociones para evitar o prevenir determinadas conductas, sino que el fin al que debe enfocarse la educación emocional es el pleno desarrollo de la potencialidad humana, «el descubrimiento y aceptación de la propia humanidad» que revierta, como seres sociales, en la aspiración a «convivir, comunicarnos, a realizar un trasvase o intercambio que revierta en el bien común, no únicamente en el bienestar individual» (Darder y Bach, 2006, p. 78).

Compartimos, sin duda, los preceptos en los que se asienta la IE, sin embargo, el término parece remitir a una inteligencia «separada». Tal vez su aplicación se apoye en la necesidad de visibilizar y revalorizar la emoción en una sociedad que de antiguo viene rechazando la importancia e implicación de las emociones en el devenir de la vida en general y en los procesos cognitivos en particular. Pero con esta distinción parece que se vuelve a la dicotomía entre cognición y emoción. ¿Por qué no hablar simplemente de la dimensión emocional como una de las partes de la inteligencia y la conciencia, como una de las funciones que realiza o que se realiza en el cerebro? ¿no parece que esta nomenclatura incide en la diferenciación de lo cognitivo y lo emocional resultando que esta no procesa y actúa junto a la otra? Ciertamente es que existe la necesidad patente de ofrecer herramientas y capacitar al sujeto-alumno en el conocimiento de la emoción (propia y ajena) y su regulación para su bienestar subjetivo y social. Resultan especialmente interesantes los aportes de Boler (1999, citado en Hargreaves, 2000) en su visión crítica de la orientación dada por Goleman a la Inteligencia emocional en términos individualistas de manejo o control de emociones no deseadas que universaliza «falsamente» las competencias como un conjunto de habilidades a adquirir, como el optimismo y la empatía, sin tener en cuenta los aspectos socio-culturales de la manifestación emocional, e ignora cómo se enseña a las personas diferentes reglas de conducta para el comportamiento emocional de acuerdo con su estatus de género, racial y social. Solomon advierte también de su escasa novedad y de instalarse en los pretéritos y anticuados terrenos del control emocional, mientras que la perspectiva filosófica actual brota desde la concepción de «la inteligencia en las emociones» (Solomon, 2007, p. 227). Sopesamos que la popularización ha supuesto, en ciertos casos, una distorsión de la definición científica y filosófica del constructo.

#### **4.4. Motivación y autorregulación: dos dimensiones anidadas en la emoción**

En los contextos académicos la motivación siempre está presente: pareciera ser uno de los escollos más sobresalientes que el docente debe salvar. Es fácil escuchar entre el colectivo educativo alusiones a la falta de motivación del alumnado o la necesidad

de plantear actividades o dinámicas revestidas de un alto grado de motivación. La motivación, o más bien motivar al alumnado, parece convertirse en una de las principales obligaciones del docente. Docente, que sopesamos, que cuando percibe y/o evalúa la desmotivación reinante en el aula, desarrolla emociones adyacentes a la frustración.

No es propósito discutir en este foro la responsabilidad (que la tiene) del docente como fuente de motivación, ni analizar las causas de la desmotivación del alumnado y sus consecuencias; sin embargo, traemos a colación el tema de la motivación por el estrecho vínculo que la une a la emoción, siendo a veces incluso identificadas como una sola cosa (Gómez, Martínez, Díaz *et al.*, 2004) identificación que viene dada por la íntima conexión de ambas, hasta el punto de ser consideradas «como dos caras de una misma moneda, o como dos aspectos de un fenómeno común: el sistema motivacional-emocional» (Palmero *et al.*, 2011, p. 27)<sup>59</sup>. Así, en palabras de Callahan y McCollum: «la emoción es la esencia de la motivación» (2002, p. 7), perspectiva bajo la cual, la motivación se constituye en una de las principales funciones (y a la vez resultado) de la emoción, aspecto que ya hemos visto en los apartados dedicados a los componentes y funciones de la emoción. Sin embargo, y a pesar de la estrecha comunión que parece darse entre una y otra, es justo señalar que no toda emoción lleva aparejada motivación.

La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras. (Chóliz, 2005, p. 6)

La motivación activa y dirige las acciones, es el deseo o el impulso motor en pos de cubrir una necesidad o la consecución de una meta. Conjuga elementos cognoscitivos y ambientales, no siendo considerada como emoción en sí misma, sino como el resultado de la suma de valores intrínsecos y extrínsecos. Para Plutchik (2001) los motivos son activados por factores internos, mientras que la emoción es desencadenada por motivos externos. La motivación supone una teoría del comportamiento, mientras que la emoción es algo que el individuo *siente*. Dada su especial relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación constituye uno de los grandes temas de estudio, y debate, de la educación. Sosteniendo procesos cognitivos, como la atención

---

<sup>59</sup> Fisiológicamente, la motivación abarca las áreas cerebrales involucradas en la emoción, incluyendo la corteza prefrontal y la amígdala. Es impulsada en el cerebro por la emoción: el ser humano está motivado a participar en situaciones con una valencia emocionalmente positiva y evitar aquellas que contengan una valencia emocionalmente negativa (Cain y LeDoux, 2008; Lang, 2010).

o actitudinales como el compromiso, la motivación predice en gran medida los resultados.

No deteniéndonos a realizar un exhaustivo estudio sobre la misma, nos detenemos brevemente en la *Teoría de la autodeterminación (TAD)* (Ryan y Deci, 2000), sostenida por el conjunto de necesidades básicas psicológicas, a las que confieren estatus de ser innatas, universales y esenciales para el bienestar, independientemente de su género, grupo y la cultura a la que se pertenezca: la necesidad de ser competente, la necesidad de relacionarse, y la necesidad de autonomía. Presentada como una macro teoría de la motivación, los autores desarrollan e incluyen en la TAD cuatro subteorías cada una de las cuales pretende explicar un concepto motivacional: (a) Teoría de la evaluación cognitiva, que tiene por objeto argumentar la variabilidad de la motivación intrínseca. (b) Teoría de integración orgánica u organísmica para determinar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores del contexto que favorecen u obstaculizan la regulación de las conductas en función del grado en que el individuo internalice e integre los valores propuestos desde el exterior. (c) Teoría de las orientaciones de causalidad, definidas como aspectos o cualidades relativamente perdurables de las personas que determinan el origen de la regulación y la determinación de su conducta, siendo así que las diferencias individuales regulan los diferentes comportamientos en función del control más interno o externo de la persona (Vera, 2011). (d) Teoría de necesidades básicas, siendo uno de los principios fundamentales de la TAD, en la medida en que las necesidades son satisfechas, la persona funcionará eficaz y saludablemente; por el contrario, si las necesidades psicológicas básicas no son satisfechas, se evidenciará un funcionamiento adverso o no óptimo para la salud. Las necesidades básicas median psicológicamente e influyen en los tipos principales de motivación (desmotivación, extrínseca e intrínseca) que, a su vez, redundan en aspectos como la personalidad o lo afectivo (Moreno y Martínez, 2006).

Ante la clásica organización general de distinguir entre motivación intrínseca, como aquella por la que el individuo actúa sin necesidad de recompensa exterior, y motivación extrínseca, dada cuando el individuo es impelido por agentes externos a realizar la acción, Ryan y Deci (2000) señalan que esta última no puede ser considerada como unidimensional, sino que, a su vez, puede ser diseccionada en distintos tipos: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. En la siguiente figura se muestra, a modo de resumen, el continuo de autodeterminación según el tipo de regulación, sus procesos asociados, el *locus* de control percibido y la dirección de la conducta.

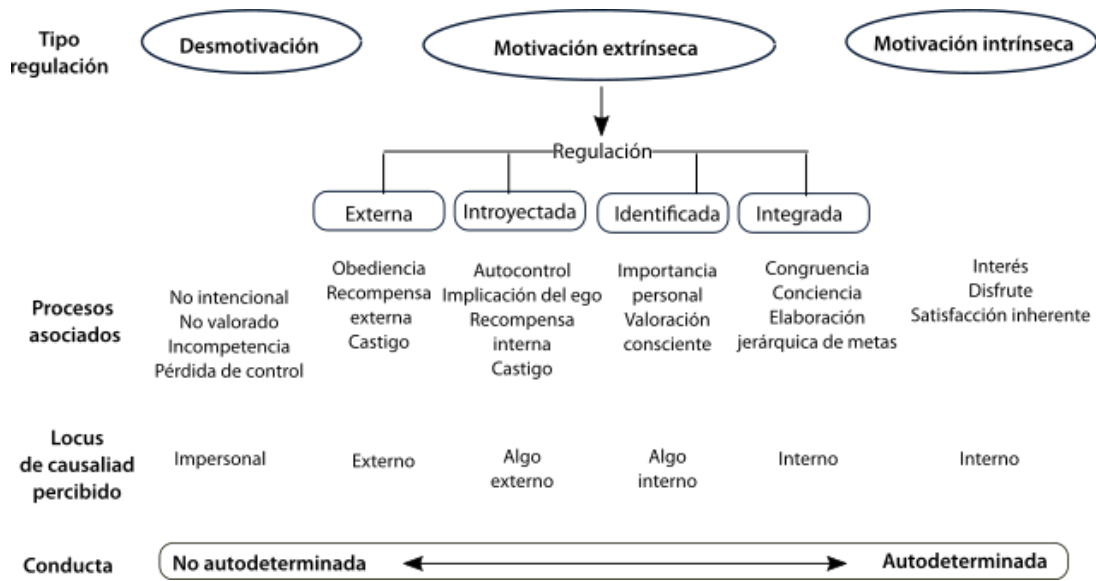


Figura 22. Continuo de autodeterminación según tipo de motivación: taxonomía de la motivación

Fuente: elaboración propia basada en Ryan y Deci (2000)

Quizás no haya otro fenómeno particular que refleje tanto el potencial positivo de la naturaleza humana como la motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender. (Ryan y Deci, 2000a, p. 3)

Respecto a la motivación en contextos académicos, Valle *et al.* (2007), señalan tres componentes o dimensiones esenciales que responden a las preguntas por qué y cómo y al grado de competencia percibido.



Figura 23. Componentes de la motivación académica

Fuente: adaptación propia a partir de Valle *et al.* (2007)

Ocupémonos ahora de la autorregulación. Partimos para ello de la de la perspectiva socio-cognitiva y de la percepción de autoeficacia que es definida por Bandura como «las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los procesos requeridos para manejar situaciones futuras» (1991, p. 21). Estas creencias se edifican sobre las experiencias vividas y vicarias de éxitos y fracasos, la persuasión social y las creencias de eficacia según la percepción del estado de ánimo. En un contexto educativo, hablaríamos de la percepción que de sí mismo tiene el alumno frente a la tarea encomendada, o, parafraseando a Bandura, la evaluación personal sobre su capacidad de desempeño para alcanzar determinado nivel de rendimiento.

Así, e hilando conceptos, llegamos a la autorregulación, otra faceta en la que la emoción deja sentir su influencia y que es definida como un proceso activo por el que el estudiante, establecidos sus objetivos de aprendizaje, regula y dirige sus pensamientos, motivación, afectos, actitudes, conductas y comportamiento con el propósito de alcanzarlos (Zimmerman, 2000, 2008). La autorregulación implica la conjugación de factores o elementos cognitivos y afectivos, entre los que destacan el uso de estrategias de aprendizaje, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el estado emocional dominante o la motivación; es un proceso dinámico sujeto a cambios a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede verse afectado por circunstancias internas del sujeto y por agentes externos como el contexto educativo, familiar o socio-cultural.

La autorregulación es un proceso autónomo que acontece cuando el estudiante es capaz de organizar y gestionar sus propios recursos (cognitivos y emocionales) para elaborar estrategias tendentes a manejar las exigencias del contexto de manera favorable a sus intereses (sus objetivos académicos). Dicho proceso es cíclico y se nutre de tres fases: (1) El proceso se inicia con la previsión, etapa en la que se fija el objetivo y se determinan las estrategias para su logro; en esta fase cobran especial importancia los aspectos de creencias motivacionales como la autoeficacia, la orientación hacia la meta, el grado de interés, la valoración de la tarea y las expectativas de resultado. (2) La fase de desempeño o control volitivo (ejecución), consiste en implementar acciones dirigidas a los objetivos y controlar su eficacia; involucra mecanismos de autocontrol como el mantener la atención en la tarea o la observación sistemática de cómo se está llevando a cabo dicha tarea. (3) Por último, en la etapa de auto-reflexión se evalúa el progreso y se ajustan, si fuera necesario, las estrategias tendentes a asegurar el éxito en la consecución del objetivo (Zimmerman, 2000; Schunk, 2001; Gaeta, 2013).

#### 4.5. Perspectiva desde la que se aborda la investigación

Hasta aquí se han expuesto distintas posiciones teóricas y prácticas de la emoción. Enfoques filosóficos, sociológicos y antropológicos en el primer caso y estudios prácticos desde la psicología y la neurociencia en el segundo. El recorrido realizado hasta este punto nos ha permitido acercarnos al fenómeno de la emoción.

El complejo mundo de las emociones, en el que ya ha sido señalado que se conjugan aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos y neurológicos, lo circunscribimos a las propuestas educativas de corte socio-construccionista (de orden cognitivo) en la que la emoción opera como un componente constituido en la interacción y transacción de lo individual y lo social. Nos encontramos, así, con que las emociones primarias, el conjunto de otras emociones secundarias y el estado anímico (que tienen su razón de ser en las emociones de fondo), se ven completadas con lo que Pekrun (2014) describe como *Academic emotions*, aquellas que están directamente relacionadas con el aprendizaje, el aula, la instrucción y el logro. Las emociones generadas en los contextos educativos influyen en el bienestar subjetivo percibido por el alumnado, la calidad del aprendizaje, el desempeño y compromiso, los logros y la interacción social en el aula.

Y es desde esta perspectiva de las emociones académicas de Pekrun, aunque no en exclusividad, desde la que vamos a tratar de identificar las emociones generadas en nuestro terreno de estudio, el Máster en Educación Digital. Ya hemos señalado que las emociones académicas las encuadramos dentro de las emociones secundarias, y, a su vez, en la clasificación que hace Pekrun podemos correlacionar algunas de ellas con emociones sociales (tales como la vergüenza, la gratitud y el orgullo), concordando así con la clasificación de Damasio. Por ello, seguiremos a Damasio en cuanto a las emociones sociales y de fondo, puesto que entendemos que las mismas pueden ser directamente vinculadas con el clima de aula como parte de la presencia social, estableciendo así una relación colateral con el modelo de la Comunidad de indagación.

Armoniza con nuestra concepción de la emoción las consideraciones de Martha Nussbaum sobre el carácter eudaimonista de la emoción entendido como el bienestar reportado al sujeto en busca de su florecimiento personal, de una vida plena. Su componente cognitivo-evaluativo (de la emoción), las eleva a ejercer de soporte y a articular la relación entre el sujeto y el mundo. La *eudaimonia* no se reduce a la búsqueda de la felicidad personal basada en el beneficio y satisfacción propio, sino que trasciende a sus fundamentos éticos.

Ha sido señalado, de igual modo, que las emociones primarias no son contempladas en esta tesis ya que no disponemos de los instrumentos necesarios para llevar

a cabo su reconocimiento físico. Las palabras y el lenguaje complementado (emoticonos) serán la llave de acceso al mundo emocional del alumnado, ofreciéndonos la oportunidad de abrir un pequeño resquicio por el que asomarnos a las emociones que afloran en un EVEA. Será desde las palabras y otras grafías, pues, que colegiremos las emociones primarias.

Podría considerarse que el espectro de emociones es muy amplio e indeterminado: no existe un catálogo cerrado y único, un *vademécum* que congregue la variedad e intensidad de emociones y sus estados emocionales derivados. Así, con el objeto de facilitar su estudio y clasificación es habitual encontrar taxonomías basadas en una emoción principal y aquellas que directamente están asociadas a ellas como emociones secundarias. Estas clasificaciones, si bien tampoco consensuadas entre investigadores, ofrecen una guía de apoyo para intentar dar forma y condensar las múltiples emociones que pueden identificarse en un contexto determinado. De entre las clasificaciones que podríamos utilizar para llevar a cabo esta investigación, tomamos prestada la clasificación de Goleman, pudiéndose hacer también por familias de palabras.

Tabla 8. Clasificación de emociones

Clasificación de emociones por familias de Goleman	
Emoción principal	Emociones asociadas (secundarias)
<b>Ira</b>	Furia, ultraje, resentimiento, odio, rencor, cólera, enojo, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad, violencia.
<b>Tristeza</b>	Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación, depresión.
<b>Temor</b>	Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror, fobia, pánico.
<b>Placer</b>	Felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia.
<b>Amor</b>	Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación (vanidad).
<b>Sorpresa</b>	Conmoción, asombro, desconcierto.
<b>Disgusto</b>	Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión
<b>Vergüenza</b>	Culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación.

Fuente: elaboración propia





# Capítulo 5. De la educación en entornos virtuales *online*

## Partita<sup>60</sup>

- 5.1** **Del correo postal a Internet: un breve recorrido por la historia de la educación a distancia**  
Antecedentes y nacimiento de la educación mediada por ordenador.
- 5.2** **Aproximación a una definición**  
Repaso de las distintas nomenclaturas y definiciones de los contextos educativos virtuales.
- 5.3** **Conociendo al alumnado: perfil del estudiante en línea**  
Esbozo general de algunas características propias del alumnado virtual.
- 5.4** **Modelo de la Comunidad de Indagación**  
Exposición de los rasgos característicos y definitorios del COI.
- 5.5** **Comunicación e interacción en un EVEA online**  
Características de los procesos comunicativos dados en un EVEA.

---

<sup>60</sup> Es la Partita una forma musical propia del Barroco utilizada por los compositores como un conjunto de danzas de distinto aire y carácter que cuenta con una estructura equivalente a la Suite. Se presentan en este capítulo cinco secciones, distintos aires que forman, integran y dotan de consistencia a un todo único abordado desde distintas perspectivas: la educación en modalidad virtual. Seleccionamos para acompañar el texto, la Partita n.º 2 en Do menor BWV 826 de J. S. Bach interpretada al piano por Martha Argerich <http://bit.ly/2oyV4FC>



## 5.1. Del correo postal a Internet, un breve recorrido por la historia de la educación a distancia

Expuesto lo concerniente a la emoción y al que es nuestro objeto de estudio, llega el momento de emprender la aproximación al contexto educativo en el que se desarrolla esta tesis. Para ello, consideramos necesario reparar, aunque sea brevemente, en la evolución de la educación a distancia hasta llegar, gracias a los avances de la tecnología, a la educación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Puede considerarse al *e-learning* como la evolución «natural» de la educación a distancia (Boneu, 2007). Desde su nacimiento, datado en 1840<sup>61</sup>, la educación a distancia tuvo como objetivo el acercar la formación a aquellas personas que por distintas razones socio-económicas, geográficas, y/o culturales no tenían acceso o posibilidad de asistir a los emplazamientos físicos donde se desarrollaba la instrucción. La evolución de la educación a distancia ha ido de la mano del progreso de los medios de comunicación: desde el correo postal a la radio o la televisión, pasando por las grabaciones magnetofónicas o el CD-ROM hasta la llegada de Internet. Esta evolución tecnológica corresponde con la división histórica de la educación a distancia establecida en cuatro generaciones: correspondencia, telecomunicación, telemática y vía Internet (García-Aretio, 2003; García-Aretio y Varela, 2010)<sup>62</sup>. Taylor (2001), señala cinco generaciones-modelos, también acorde al desarrollo de las tecnologías de la comunicación, en la historia de la evolución de la educación a distancia: a) Modelo de correspondencia; b) Modelo de enseñanza multimedia; c) Modelo de teleaprendizaje; d) Modelo flexible de aprendizaje; y e) Modelo inteligente y flexible de aprendizaje.

Conviene señalar que la educación a distancia no implica necesariamente el uso de tecnología, sino que lo fundamental es procurar y garantizar el aprendizaje sin la intervención directa y continua del profesorado (Gros, 2011).

---

<sup>61</sup> Aunque con anterioridad ya se habían producido experiencias educativas a distancia, es en la Inglaterra de 1840 cuando Isaac Pitman plantea por primera vez una programación educativa basada en el intercambio postal con los alumnos. Esta bidireccionalidad establecida a través del correo supone el nacimiento de la comunicación didáctica no presencial (García-Aretio, 1999; Gros, 2011).

<sup>62</sup> En el artículo «Historia de la educación a distancia», García-Aretio (1999) planteaba ya los factores (avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas), que dan pie al nacimiento de la educación a distancia y su posterior desarrollo basándose en la siguiente secuencia de transmisión de mensajes propiciadora de formas alternativas de enseñar en la distancia: a) Aparición de la escritura; b) Invención de la imprenta; c) Aparición de la educación por correspondencia; d) Aceptación mayoritaria de las teorías filosóficas democráticas que eliminan los privilegios; e) Usos de los medios de comunicación en beneficio de la educación; y f) Expansión de las teorías de enseñanza programada.

En la siguiente tabla recogemos los modelos, medios y características de las distintas generaciones de la educación a distancia:

Tabla 9. Generaciones y modelos evolutivos de la educación a distancia

Evolución de la educación a distancia		
Modelo	Medio	Características
1ª Generación	Correspondencia	Textos poco adecuados para el aprendizaje autónomo del alumno.
		Posteriormente se añaden guías de apoyo al estudio, cuadernos de trabajo o evaluación, etc.
		Al final de la etapa nace la figura del tutor u orientador del alumno.
		La comunicación e interacción del profesor con el alumno y de estos entre sí no es objetivo prioritario.
2ª Generación	Enseñanza multimedia a distancia	Se incorpora el teléfono para conectar al alumno con el tutor.
		La comunicación e interacción del profesor con el alumno y de estos entre sí sigue sin ser un objetivo prioritario.
		Modelo asociado con la educación de masas, se convierte en el modelo «industrial» de la producción e impartición de cursos.
		Trabas
3ª Generación	Educación telemática o teleaprendizaje	Integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos mediante la informática.
		Uso cada vez más generalizado del ordenador personal.
		Supone el paso de la educación a distancia clásica a una concepción educativa centrada en el alumno.
		Se eliminan definitivamente las barreras espacio-temporales.
		Se mejora el proceso interactivo.
		Aparecen nuevas formas de comunicación que propician el trabajo grupal.

Evolución de la educación a distancia		
Modelo	Medio	Características
<b>4ª Generación</b>  <b>Flexible de aprendizaje</b>	Multimedia Interactiva en línea. Acceso a recursos a través de Internet. Tecnologías de comunicación (CMO).	Educación vía Internet o enseñanza virtual.  Conjunción de sistemas de soporte de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet de forma síncrona o asíncrona a través de la comunicación por audio, video, videoconferencia, texto (foros y chats), gráficos, etc.
<b>5ª Generación</b>  <b>Inteligente y Flexible de Aprendizaje</b>	Multimedia interactiva en línea. Web 2.0 Acceso a recursos a través de Internet. LMS – (Learning Management Systems) Uso de sistemas de auto-respuesta a través de tecnologías de comunicaciones (CMO) Acceso a servicios y recursos a través de un portal institucional.	Campus virtuales  El proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma interactiva, no-lineal.  Enfoque centrado en el alumno.  Promueve un rol activo apoyado por las tecnologías de información.  Se fomenta la colaboración entre el alumnado.  Se propicia la creación de comunidades de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia basada en García-Aretio (2003), Taylor (2001) y Aoki (2012)

Dejando aparte la evolución que la educación a distancia ha tenido en el ámbito internacional, y de la que hemos señalado las fases globales, en el caso de España, la Ley General de la Educación de 1970 contemplaba la implantación de la educación a distancia. En su artículo 47.1 establece que el Ministerio de Educación y Ciencia «reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión», dedicando el artículo 90 a los «centros que impartan exclusivamente educación a distancia». Con esta base, en 1972 se funda la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En 1975 verá la luz el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) y en 1979 el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD), ampliándose con uno y otro la oferta pública de educación a distancia a los estudios básicos. Tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), se crea en 1992 el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), asumiendo las funciones y extinguiendo el INBAD y el CENEBAD. La consolidación de la educación a distancia en España ha atendido históricamente a su dimensión formal impartida por las instituciones públicas mencionadas, pero a éstas hay que sumar, como pioneras en la educación a distancia, la amplia oferta

formativa de empresas privadas que ofrecían distintos y muy diversos cursos de carácter profesionalizante. Estos centros de titularidad privada se agrupan desde 1977 en la Asociación Nacional de Centros de *e-learning* y Distancia (ANCED), (García Aretio *et al.*, 2010).

En el siguiente cuadro, recogemos los hitos históricos de la educación a distancia en España.

Tabla 10. Historia de la educación a distancia en España

Año	Institución
1903	Julio Cervera Baviera funda en Valencia la Escuela libre de Ingenieros.
1962	Se inicia una experiencia de Bachillerato radiofónico.
1963	Se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión que sustituyó al Bachillerato Radiofónico creado el año anterior.
1968	El Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y TV de España se transforma en Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia (INEMAD).
1972	Nace la Universidad de Educación a Distancia (UNED). Decreto 2310/1972.
1975	Aparece el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD). Decreto 2408/1975
1979	Comienzo del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBA). Real Decreto 546/1979.
1992	Creación del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). Real Decreto 1180/1992. Suprime el INBAD y el CENEBA.
1995	Nace la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Primera de las universidades privadas completamente <i>online</i> de España y a la que le seguirían otras como la Universidad a Distancia de Madrid (2006) o la Universidad Internacional de La Rioja (2009).

Fuente: elaboración propia a partir de García-Aretio (2003), García-Aretio *et al.* (2010)

## 5.2. Aproximación a una definición de *e-learning*

Dando un salto cualitativo y temporal importante, la llegada de la tecnología digital e Internet, suponen una vuelta de tuerca más en la concepción de la educación a distancia.

La multiplicidad de términos, «Torre de Babel» (Guri-Rosenblit y Gross, 2011) origen y originaria a su vez de confusión, aplicados a entornos educativos vía electrónica, se debe en parte a la complejidad de las tecnologías electrónicas y sus múltiples funcionalidades. Incide también en esta confusión los diferentes objetos de estudio y definiciones centrados en distintas perspectivas (comunicación e interacción, accesibilidad al conocimiento, trabajo colaborativo, propuestas pedagógicas multimodales y

multimedia, etc.), por lo que, a la postre, se alude a distintas cosas con el mismo nombre (Guri-Rosenblit y Gross, 2011). Sin pretender ser exhaustivos, cabe señalar, entre otras, las alusiones al respecto de la cuestión de Moore *et al.* (2011), o Area y Adell (2009). Sangrá *et al.* (2012)<sup>63</sup>, llevan a cabo un intento de acotar una definición plausible en busca de un amplio consenso entre la comunidad científica. Tras un proceso de meta-análisis y estudio Delphi, establecen cuatro categorías de definiciones relacionadas con las aplicaciones del *e-learning*: a) orientadas a la tecnología, b) orientadas al sistema de entrega, c) orientadas a la comunicación y d) como paradigma educativo por sí mismas. Las conclusiones a las que arriban los autores evidencian la dificultad de concebir una definición única para el concepto de *e-learning* debido a, como se ha señalado, las diferentes perspectivas sobre este concepto y la disparidad de perfiles académicos: aquellos con un perfil más tecnológico orientan sus definiciones hacia la tecnología o los sistemas de acceso, mientras que los autores con perfil educativo se centran en el nuevo paradigma educativo y la comunicación. No obstante, la conclusión general es que «el *e-learning* forma parte de la nueva dinámica que caracteriza a los sistemas educativos de comienzos del siglo XXI, resultado de la fusión de diferentes disciplinas, informática, tecnología de la comunicación y pedagogía» (Sangrá *et al.*, 2012, p. 1) y como resultado del constante fluir de la sociedad y la tecnología, el término *e-learning* mantendrá un carácter dinámico sujeto a fluctuaciones y constantes revisiones.

De entre la diversidad de acepciones en las que todas tienen en común la distancia física entre profesor y alumno y estar mediada por la tecnología, consideramos *Online Learning Environment* (OLE) como el núcleo integrador y más amplio en el que pueden darse estos tipos de educación.

Garrison y Anderson (2005), definen el concepto de *e-learning*, como «un sistema de aprendizaje en red y *online* que tiene lugar en un contexto formal y que pone en juego toda una serie de tecnologías multimedia» (2005, p. 18). Sin embargo, sopesamos que el término *e-learning* parece cada vez más difuso, y no entendemos que se refiera intrínsecamente a aquella modalidad educativa implementada en su totalidad de manera *online*, sin que exista contacto físico entre los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, calificar uno de estos escenarios como «entorno virtual de enseñanza-aprendizaje» (EVEA), no implica que éste se asuma íntegramente de modo no presencial, puesto que hace referencia al ambiente, espacio o escenario en el que se desarrolla la acción y práctica educativa a través de un ordenador, pero no conlleva

---

<sup>63</sup> No siendo objeto de esta tesis establecer una conceptualización de *e-learning*, sino solo constatar la variabilidad de significaciones que encierra el término, remito al estudio citado para ampliar el tema a través de su bibliografía.

que el contexto más amplio en el que se aplica sea uno u otro (presencial, *b-learning*, *e-learning*, *m-learning*). Y es que un EVEA puede darse en un entorno presencial (sin ir más lejos, los espacios virtuales sostenidos en plataformas *Learning Management Systems (LMS)* como Moodle que están implantadas prácticamente en todas las universidades y que sirven para prolongar la acción pedagógica más allá del aula física). Sin embargo, estos entornos, cuando los calificamos de *online*, hacen plena referencia a la educación en el que el factor de la distancia continuada en el tiempo entre los miembros que componen la comunidad es la seña de identidad que la diferencia de cualquier otro EVEA.

La profusión de términos utilizados para referirse a la modalidad global, en esta tesis vamos a hacer referencia a EVEA *online*, puesto que la consideramos una traducción más ajustada, clarificadora y contenedora en sí misma de aspectos pedagógicos y tecnológicos como el ecosistema o contexto en la que se lleva a cabo la práctica educativa.

Las características del aula (física y/o virtual) marcan una parte del desarrollo de la práctica educativa que en ella se lleva a cabo. La disposición del aula, la iluminación, la calidad y variedad de los materiales educativos o la amplitud, así como el número de alumnos con su diversidad individual, crean un escenario único y mediador del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esta certidumbre, conviene determinar los atributos óptimos de una plataforma en la que se desarrolle el EVEA, que, para Boneu (2007), son:

- a) Interactividad: con el objeto de que el usuario de la plataforma tome conciencia y sienta que el protagonismo de su formación recae en él.
- b) Flexibilidad: hace referencia a las funcionalidades del sistema que permiten la adaptación de la formación *e-learning* a la institución. Dicha adaptación ha de contemplarse conforme a la estructura, a los planes de estudio y a los contenidos y estilos pedagógicos de la institución.
- c) Escalabilidad: capacidad de la plataforma de operar con eficacia con un número variable de usuarios, teniendo la capacidad de acoger desde pequeños a grandes grupos.
- d) Estandarización: capacidad de utilizar cursos realizados por terceros, de manera que los cursos están disponibles tanto para la organización que los ha creado como para otras que cumplen con el estándar. Se garantiza la durabilidad de los cursos evitando su obsolescencia y permite efectuar el seguimiento de los estudiantes dentro del curso.



Si estas son las características que denominaremos «orgánicas» (estructurales o físicas) de la plataforma en la que se gestiona (o soporta) la formación, existe otro núcleo central a valorar, el diseño instruccional. El diseño de un curso *e-learning online* no obedece a una decisión más o menos aleatoria, a un proyecto arbitrario, sino que debe ser fruto de un proceso reflexivo, evaluativo y valorativo en el que se han de tener en cuenta el potencial que ofrece Internet y las posibilidades, entendidas como fortalezas y debilidades, características del entorno. Entre los aspectos que han de ser estimados puede señalarse: a) que el proceso esté centrado en el alumno, b) que la plataforma y el entorno en el que se desarrolle la formación sea atractivo, interactivo, accesible, eficiente y flexible y c) que se lleve a cabo una propuesta pedagógica de aprendizaje significativo y distribuido. Estas directrices obedecen al diseño instruccional de *e-learning* propuesto por Khan (2001), quien, a tenor de lo expuesto, describe las ocho dimensiones que estructuran el diseño de un curso *e-learning*.



Figura 24. Diseño instruccional *e-learning*

Fuente: elaboración propia adaptado de Khan (2001)

Dentro de las dimensiones de la instrucción en EVEA, Area y Adell (2009) se centran en las dimensiones pedagógicas del aula virtual, señalando que éstas son: a) Informativa, compuesta por los recursos y materiales de estudio como textos, enlaces, multimedias, presentaciones, etc. b) Práctica, que incluye las actividades y experiencias de aprendizaje individual y colectivo. c) Comunicativa, referente a la interacción social entre estudiantes y docente. d) Tutorial y evaluativa, referidas al seguimiento y valoración del aprendizaje por el profesor.

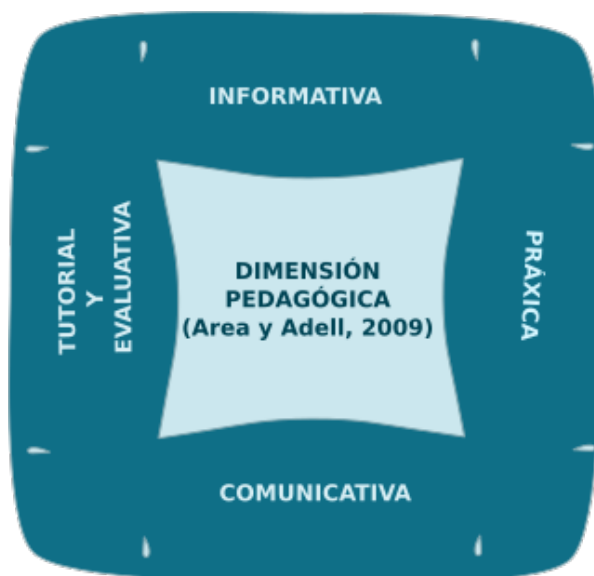


Figura 25. Dimensión pedagógica del *e-learning*

Fuente: elaboración propia a partir de Area y Adell (2009)

Por otra parte, Area y Adell (2009), apuntan algunas notas de cómo el *e-learning* procura mejoras en la calidad de la enseñanza: a) facilita el acceso a la formación a aquellos que, por circunstancias de distinta índole, se ven impedidos de acceder a la educación en modalidad presencial; b) intensifica la autonomía, el aprendizaje auto-regulado y el compromiso del alumnado en su propio proceso de aprendizaje; c) diluye las barreras que levanta la separación espacio-temporal entre docente y alumnado; d) posee gran potencial interactivo entre profesor-alumno; e) la flexibilidad en los tiempos y espacios permite conjugar la formación con otras actividades u obligaciones de orden laboral, personal o familiar; f) proporciona acceso a múltiples y diferentes datos más allá de los ofrecidos por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar; g) fomenta el aprendizaje colaborativo entre comunidades virtuales de docentes y estudiantes.

Muchas de estas ventajas que los autores señalan asociadas al *e-learning*, se fundamentan en una de sus características intrínsecas y sustanciales: la ubicuidad. Vamos a seguir a Burbules (2014) para establecer el concepto, los tipos y los efectos que produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 11. Concepto y tipos de ubicuidad en relación con el aprendizaje virtual

<b>Ubicuidad como portabilidad</b>	<p>Acceso continuo a la información: la ubicación física no es una restricción en cuanto a dónde y cómo aprender.</p> <p>Acceso a la información de manera inmediata y desde cualquier lugar.</p>
<b>Ubicuidad como interconexión</b>	<p>Inteligencia extensible</p> <p>Tecnológicamente: los procesos cognitivos se apoyan, amplifican y mejoran a tener dispositivos constantemente disponibles.</p> <p>Socialmente: contacto directo y constante con otras personas de las que aprender.</p> <p>«Una persona puede ser más inteligente porque tiene acceso a una inteligencia en red, ya sea tecnológica o socialmente distribuida o ambas» (p. 4).</p>
<b>Ubicuidad temporal</b>	<p>Potencialmente, cada momento se puede convertir en una oportunidad de aprendizaje e integrarse en la cotidianeidad laboral, familiar o de entretenimiento.</p> <p>Aprendizaje permanente o a lo largo de la vida: el aprendizaje no se ve acotado por razones de edad o tiempo en una determinada estructura y espacio institucional.</p>
<b>Ubicuidad como red</b>	<p>Flujos constantes de personas, de información y de ideas.</p>
<b>Ubicuidad práctica</b>	<p>Entornos virtuales de aprendizaje entendidos como lugares de aprendizaje por inmersión.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Burbules (2014)

### 5.3. Conociendo al alumnado: perfil del estudiante en línea

Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online* requieren del individuo un mayor nivel de regulación de emociones, de autoeficacia y motivación, despertando una serie de emociones distintas (*a priori*) de las experimentadas en la educación presencial. Los nuevos roles que desempeñan tanto el docente (como facilitador, guía y diseñador de espacios enriquecidos de aprendizaje), como el alumno (protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, proactivo, participativo y autónomo), la interacción y comunicación mediadas por ordenador, la no presencia física de profesor-tutor y compañeros, la autogestión del tiempo, así como la pérdida de sentido de la ubicación, se traducen en una dinámica de emociones que van desde el orgullo a la frustración pasando por la esperanza, la ira o el aburrimiento (Northcote, 2008).

Es indiscutible que las características propias del EVEA *online* suponen un contexto socio-educativo en el que se requiere del estudiante una serie de destrezas distintas, aunque no excluyentes, a las implicadas en educación presencial. Destrezas que no siempre son conocidas por el estudiante que accede por primera vez a esta modalidad formativa y que pueden llegar a ser vitales para el desempeño óptimo de su proceso de aprendizaje. Ser estudiante en línea requiere, según Cabero (2006), dominar habilidades como: «conocer cuándo hay una necesidad de información, identificar esta necesidad, saber trabajar con diferentes fuentes y sistemas simbólicos, dominar la

sobrecarga de información, evaluarla y discriminar su calidad, organizarla, tener habilidad para la exposición de pensamientos, ser eficaz en el uso de la información para dirigir el problema, y saber comunicar la información encontrada a otros» (Cabero, 2006, p. 7). Más preciso y concreto, a mi entender, es la aportación de Flores (2004, citado en Borges, 2007), cuando, al señalar las competencias necesarias para el desenvolvimiento eficaz en EVEA, habla de acciones y actitudes:

Escribir de forma adecuada y organizada, en la lectura extensiva [a la que añadiríamos la calificación de digital, en pantalla o lectura en línea], en comunicarse por medio del correo electrónico [y otros medios como chats y foros], en el manejo del entorno virtual y sus herramientas, en la búsqueda, selección y difusión de información, en organizar el tiempo de estudio y de conexión, en relacionarse adecuadamente con otros compañeros, organizando el trabajo común, aportando, debatiendo y discrepando (Flores, 2004, citado en Borges, 2007, p. 4)

Estas aportaciones nos hablan de la autonomía del estudiante, de su rol como agente proactivo, de su autogestión en la planificación, de su autonomía cognitiva, de la dimensión relacional y del trabajo colaborativo. Es decir, de las estrategias de aprendizaje que han de activarse para el desenvolvimiento eficaz en el entorno virtual y que engloban estrategias comunicativas, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas (Llera, 2003).

La omisión o desconocimiento de las exigencias que el EVEA demanda del estudiante en línea es una de las principales causas de abandono, incluso en mayor grado de las que en principio pudieran derivarse de la distancia o la ausencia de presencia física (Borges, 2005). Factores como una ineficaz planificación y gestión del tiempo o una percepción/creencia, errónea por otra parte, de que emprender un proceso de aprendizaje en un entorno virtual precisa de un menor esfuerzo que en un entorno presencial, activan emociones de valencia negativa asociadas a la frustración, que, no siendo debidamente detectadas, identificadas y gestionadas, pueden desembocar en estrés y abandono del estudiante. Sobre este extremo hablaremos en los resultados.

En estudios realizados sobre el alumnado que desempeña su proceso de aprendizaje en un entorno virtual, se hallan una serie de características y actitudes comunes a aquellos que afrontan con éxito su formación (Palloff y Pratt, 2003, 2007; Vrasidas y Zembylas, 2004; Bautista *et al.*, 2006; Borges, 2007). En la tabla que a continuación se ofrece, se ha intentado condensar las significaciones de las características y actitudes propuestas por estos autores, tomadas como si se trataran de definiciones, en un concepto más manejable y que puede ser revisado y/o ampliado.

Tabla 12. Características y actitudes del alumnado con éxito en EVEA

Atributo	Características y actitudes del alumnado con éxito (eficiente)
<b>Mentalidad abierta</b>	Poseen una mentalidad abierta acerca de compartir la vida, el trabajo y las experiencias educativas como parte del proceso de aprendizaje.
<b>Conexión de aprendizajes</b>	Relacionan su vida real con lo que aprenden y viceversa.
<b>Comunicación efectiva, activa y empática</b>	Se comunican eficazmente a través de la escritura. Se comunican y piden ayuda si tienen dudas o problemas, tanto con el profesorado como con los compañeros y la institución educativa.
<b>Automotivación</b>	Muestran un alto grado de automotivación y disciplina.
<b>Gestores- organizadores del tiempo</b>	Gestionan eficazmente el tiempo y están dispuestos a emplear entre cuatro y quince horas a la semana en su formación.
<b>Realista//Funcional/Efectivo</b>	Son conscientes de que aprender en un entorno virtual no necesariamente resulta más fácil que aprender en el aula tradicional.
<b>Crítico / Analítico</b>	Aceptan el pensamiento crítico y la toma de decisiones como parte del proceso de aprendizaje.
<b>Competencia digital</b>	Están familiarizados con el empleo de <i>software</i> y aplicaciones informáticas.
<b>Valor de la educación expandida</b>	Sienten que el aprendizaje de alta calidad puede darse en cualquier lugar, sin necesidad de acudir al aula tradicional.
<b>Autonomía de aprendizaje / Aprendizaje autorregulado</b>	Tienen una actitud proactiva y son autónomos: muestran iniciativa en su aprendizaje y en su desempeño durante el curso. Construyen su propio conocimiento a partir del material y recursos dados y de la relación con los compañeros y el profesor.
<b>Gestión / canalización de emociones</b>	Manejan adecuadamente la incertidumbre que se puede dar en ocasiones al aprender en un EVEA y gestionan favorablemente sus emociones.
<b>Conciliación</b>	Organizan su tiempo adecuadamente, de forma que compatibilizan su dedicación académica con sus obligaciones laborales y familiares.
<b>Colaboración</b>	Están dispuestos a colaborar, ayudar y mantener una atmósfera agradable en el aula virtual.
<b>Compromiso</b>	Muestran un alto índice de compromiso con el grupo y con su propio proceso de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Nos resulta imposible hacer una valoración de tipo psicológico de las personas que han realizado este máster, desde luego tampoco es uno de nuestros objetivos. Sin embargo, cuando se ha estudiado el perfil de estudiantes *online*, han sido encontradas y anotadas estas palabras de Palloff y Pratt (2003, 2007), que, si no como una hipótesis de este estudio, sí han planteado una serie de inquietudes. Por ello, hemos tratado de

encontrar algún tipo de relación con el carácter de la persona y sus emociones al enfrentar la tarea de estudio en lo virtual. Las palabras a las que hacemos referencia dicen así:

Una persona introvertida probablemente tenga más éxito en línea, dada la ausencia de presiones sociales que existen en situaciones cara a cara. Por el contrario, las personas extrovertidas pueden tener más dificultades para establecer su presencia en un entorno en línea, algo que es más fácil para ellos hacer cara a cara. (Palloff y Pratt, 2007, p. 8)

Este comentario de Palloff nos lleva a establecer una clara vinculación con la presencia social, de la que se tratará en el siguiente punto de esta tesis. Sin embargo, no encontramos suficientemente probado las probabilidades de éxito señaladas por la autora referidas a las personas de carácter introvertido. De alguna manera, también en situaciones *online* se dan ciertas «presiones sociales» y/o académicas (obligación de comentar en foros, trabajos de orden colaborativo, etc.). Cambia el medio o escenario en el que se llevan a cabo las relaciones interpersonales, pero igualmente se requiere de la expresión, implicación e interacción con los otros. ¿Puede resultar más fácil, a estas personas, comunicar desde el verbal escrito? No lo tenemos demasiado claro, al fin y al cabo, la interacción no se lleva a cabo desde el escudo del anonimato, que puede favorecer una expresión menos cohibida socialmente, sino desde la personalidad real e identificable. Por otro lado, el extremo contrario, personas de carácter extrovertido que disfrutaban de la interacción personal cara a cara, sí han reportado, al menos en esta tesis, más que dificultad en aras de la comunicación, sensaciones de incomodidad en la comunicación virtual, lo que los lleva a considerar dichas interacción y comunicación como fría y distante.

#### **5.4. Modelo de la Comunidad de Indagación**

Cualquier relación social que exceda la relación en torno a un fin, si no es una asociación limitada de antemano a un resultado específico, si se prolonga en el tiempo entre las mismas personas –como por ejemplo las asociaciones en una división militar, en una clase, en una escuela, en una oficina o taller–, tiende de algún modo, en grado muy variable, a despertar sentimientos (Weber, 2001, citado en Kalberg, 2013, p. 247)

De entre las teorías y modelos pedagógicos que pueden ser implementados en el diseño y desarrollo de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*, me centro en el modelo de la Comunidad de Indagación - COI (Garrison *et al.*, 2000), por ser esta la base del diseño del MED y porque las emociones resultantes de esta investigación guardan estrecha relación y pueden ser entendidas según los tres principios que rigen el COI: presencia docente, presencia cognitiva y presencia social.

La relevancia que este modelo teórico, basado en una perspectiva definida como constructivismo cooperativo e inmersa en la corriente pedagógica del aprendizaje situado que reconoce la estrecha vinculación e interacción existente entre la construcción individual de significados y el conocimiento socialmente construido (Garrison y Anderson, 2005), ha supuesto en la investigación educativa sobre *e-learning*, queda puesta de manifiesto en la abundante producción científica generada en los últimos años. Así, las tres dimensiones básicas del modelo COI, con los elementos implicados en cada una de ellas, instruyen estudios que versan sobre distintas áreas directa o indirectamente vinculadas con la implementación en EVEA del modelo.

Una de las áreas con más trascendencia de estudio es aquella que tiene que ver con la interacción y la comunicación desarrollada mediante distintos soportes (asíncronos y síncronos) en un EVEA, que ponen de manifiesto y establecen la presencia social (Santos, 2011; Gairín y Muñoz, 2006; Schalk y Marcelo, 2010; Stenbom *et al.*, 2016; Palloff y Pratt, 2003, 2007). La necesidad del estudiante de percibir a los demás como personas reales en la comunicación mediada por ordenador, es uno de los grandes escollos de la educación *online* que centra muchas de las investigaciones referidas a estos contextos educativos. Así, se investiga sobre distintas prácticas o dinámicas que sirvan de herramientas para percibir al otro como real y minimicen la sensación de impersonalidad, aislamiento e individualidad como por ejemplo a través de los perfiles personales y la incorporación de fotografías (Kear *et al.*, 2014). Distintos estudios, por ejemplo, Richardson y Swan (2003), señalan la correlación existente entre la presencia social, el aprendizaje y la satisfacción del alumnado en escenarios educativos virtuales

El problema de los altos niveles de abandono que presenta la modalidad *e-learning*, es abordado desde las posibilidades que la presencia social percibida ofrece como factor minimizador de la deserción (Aguinaga *et al.*, 2009). Cuestión de debate es también la relación entre la presencia social y la privacidad o las posibilidades que ofrecen las comunidades de práctica desde una perspectiva social del *e-learning* y el aprendizaje colaborativo (Fernández y Valverde 2014). El desarrollo de distintas metodologías para afrontar la investigación de comunidades de práctica es un tema recurrente en el que los investigadores ofrecen distintas perspectivas de análisis en relación a cada una de las presencias clave (Gros y Silva, 2006; Coll *et al.*, 2009; Ripa, 2007; B. García *et al.*, 2008). La llegada y consolidación de los *massive online open courses* (MOOC), genera estudios para tratar de conocer lo relativo a la presencia social en contextos en los que el colectivo que lo integra, por su definición misma, excede en número a cualquier otro ambiente educativo (Vadillo, 2016).

Profuso es también el desarrollo y estudio metarreflexivo del propio modelo COI, con el que se pretende evaluar, valorar y mejorar algunos de los distintos aspectos vertebradores del modelo (Akyol *et al.*, 2009).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidad *e-learning* suponen la oportunidad de dilatar el proceso educativo más allá del aula física, ya que la interacción de los participantes (docente-discente y entre pares, pero también con la institución y los contenidos) se expande y enriquece con el uso de la comunicación mediada por ordenador (CMO), permitiendo, además, la ubicuidad y el *mobile-learning* al poder amplificar el proceso desde distintos dispositivos (*tablets, smartphones*). Esta posibilidad de interacción no sujeta a horarios fijos ni espacios tangibles, sino basada en la flexibilidad y autonomía, potencia la formación de comunidades de aprendizaje o comunidades de indagación (COI) (Garrison *et al.*, 2000; Garrison y Anderson, 2005), «una comunidad en que las experiencias e ideas individuales son expuestas y debatidas a la luz del conocimiento, las normas y valores sociales» (Garrison y Anderson, 2005, p. 21). Una comunidad que va más allá de la interacción puramente social para instalarse en los terrenos del aprendizaje colaborativo a través de la acción mutua y consciente de los participantes.

Para que estas comunidades de indagación sean realmente activas y efectivas, se requiere que estén establecidas sobre la integración y confluencia de tres pilares cardinales: la presencia docente, la presencia cognitiva y la presencia social (Garrison y Anderson, 2005). Cada una de ellas, coligadas con cada una de las otras, proporciona los fundamentos necesarios que dan como fruto la experiencia educativa, aportando las piezas necesarias para componer el puzzle multidimensional en el que se apoya, ofreciendo los atributos necesarios para la conformación plena de la experiencia educativa. O, dicho de otra manera, la experiencia educativa es un todo holístico compuesto por el engranaje de distintas piezas sin alguna de las cuales el panorama experiencial podría quedar mermado o al menos afectado en cuanto a la significación de los aprendizajes, el compromiso individual y grupal.



Figura 26. Marco teórico y dimensiones básicas del modelo COI

Fuente: elaboración propia adaptada de Akyol *et al.* (2009)



### 5.4.1. La presencia docente

Definimos la presencia docente como «el conjunto de actuaciones dirigidas a diseñar, facilitar y orientar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con el fin de que alcancen unos objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos» (Anderson *et al.*, 2001 p. 5). Tras esta definición, en la que se destaca el papel del profesor no solo como guía del aprendizaje, sino como agente cardinal que mediante sus acciones pedagógicas encauza y estimula el proceso educativo, Coll *et al.* (2011), señalan la concordancia existente con el marco constructivista y sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el cual el aprendizaje tiene un doble proceso de construcción: «un proceso de construcción de la actividad conjunta que despliegan profesor y alumnos en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje; y un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a estos mismos contenidos y tareas por parte de los alumnos» (Coll *et al.*, 2011, p. 661). De esta manera, se transfiere la presencia docente al alumnado en cuanto exista implicación en la comunicación compartida de los significados y atribuciones por ellos construidos, que permita al resto de participantes edificar su propio aprendizaje. Se puede entender la presencia docente, en virtud de lo dicho, como un proceso complejo de comunicación entre docentes y alumnado, en el que unos y otros adquieren responsabilidades complementarias y no subsidiarias o adicionales, en orden a la consecución de los objetivos de aprendizaje y la co-construcción del conocimiento.

Los roles descritos en el marco del modelo propuesto por la Comunidad de Investigación, que han de ser asumidos desde la presencia docente, comprenden el diseño y organización, facilitar la interacción y el discurso para la comprensión y la instrucción directa, que podría vincularse con el liderazgo académico (Anderson *et al.*, 2001), incluyendo también un mínimo de habilidades y competencias en el manejo de tecnología. A su vez, y como se pondrá de manifiesto en esta tesis respecto a las emociones generadas, puede darse una identificación entre la presencia docente y la ayuda e influencia educativa ejercida por el docente en el proceso (Coll *et al.*, 2011). Estas características o funciones se pueden entroncar con la figura del tutor virtual (e-tutor), cuestión que será abordada en la segunda parte de esta tesis, cuando hagamos referencia a la tutoría socio-emocional.

### 5.4.2. La presencia social

La presencia social<sup>64</sup> es definida como «la capacidad de los participantes para identificarse con la comunidad a través de la comunicación intencionada en un ambiente de confianza desarrollando relaciones interpersonales por medio de la proyección de sus personalidades individuales» (Garrison *et al.*, 2000, p. 89). Rourke (1999), redefine el concepto como «la capacidad de proyectarse social y afectivamente en una comunidad de indagación» (p.1). La presencia social, de naturaleza dinámica, se edifica en el percibirse y percibir a los demás miembros de la comunidad como ciertas y concretas e identificar la interacción y comunicación como «física» y auténtica, aunque esté mediada por sistemas informáticos. De esta manera, identificando al interlocutor como «persona real» (Gunawardena *et al.*, 1997; Palloff y Pratt, 2007) y al medio como herramienta eficaz para el acercamiento o lugar de encuentro mutuo, la presencia social se pone de manifiesto en la comunicación abierta, la expresión de emociones y la cohesión de grupo, proporcionando soporte a la presencia cognitiva al facilitar y fomentar el proceso comunicativo que promueve y favorece el pensamiento crítico y la experiencia educativa. En esta dirección se posicionan Palloff y Pratt cuando señalan que las relaciones e interacciones llevadas a cabo en las aulas virtuales son las que generan el conocimiento, por lo que la comunidad de aprendizaje «adquiere nuevas proporciones en este ambiente y por lo tanto debe ser nutrido y desarrollado con el fin de ser un vehículo eficaz para la educación» (Palloff y Pratt, 2007, p. 15).

¿Pero cómo puede identificarse la presencia social en un EVEA? Retomamos aquí el planteamiento de Garrison y Anderson (2005), Swan (2002), o Garrison *et al.* (1999) en el que focalizan la existencia de presencia social en tres categorías que por un lado lo entiendo como indicios de cara al análisis de un EVEA y por otro como los aspectos a fomentar e impulsar para establecer la presencia social en un entorno virtual de aprendizaje: la expresión afectiva, la comunicación abierta y la cohesión de grupo.

- a) La expresión afectiva: la falta de contacto físico y visual no impide, o no debe ser óbice, para la expresión emocional y de afectos. Así, Polhemus *et al.* (2000) señalan que algunos de los indicadores de la presencia social incluyen el uso

---

<sup>64</sup> Es conveniente apuntar que la Teoría de la presencia social fue originariamente definida y desarrollada en 1970 por John Short, Ederyn Williams y Bruce Christie en *The social psychology of telecommunications*, donde comparaban las actitudes de personas hacia diferentes medios de comunicación (por ejemplo, cara a cara, audio o vídeo). Para estos autores, la presencia social es «el grado de relevancia (conciencia) de la otra persona en la interacción y la consecuente relevancia de las relaciones interpersonales». Por otro lado, como señala Lowenthal (2010), otras teorías, además de la mencionada, se ocupan del estudio de la influencia de la comunicación en el ámbito de las telecomunicaciones: *Cuelessness Theory* (Rutter, 1984), *Media Richness Theory* (Daft y Lengel, 1984) y *Social Information Processing Theory*, desarrollada por Walther (1996).

de formas personales de tratamiento, la expresión de los sentimientos, el humor y el uso de símbolos paralingüísticos textuales como emoticonos, colores de fuente, diferentes tipos de letra, mayúsculas y otros símbolos o caracteres que denotan expresión afectiva.

- b) La comunicación abierta: se basa en la confianza mutua entre los integrantes de la comunidad, en el compromiso adquirido y mantenido de los individuos para con el grupo, en estar dispuestos a colaborar y compartir ideas en la búsqueda de un fin común. La comunicación abierta se caracteriza por ser recíproca, respetuosa y asertiva, e implica la necesidad y capacidad de escuchar y generar un clima de confianza en el que todos los miembros sean capaces de expresar libre y abiertamente opiniones, ideas, críticas y emociones. Fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y la co-construcción de conocimientos y afectos.
- c) La cohesión de grupo: la comunicación abierta y la cohesión se basan en la identificación con el grupo y los intereses del curso. La implicación es, por lo tanto, que la identidad personal y las relaciones se debe permitir que desarrollen de forma natural y no debe ser forzado a los participantes (Akyol y Garrison, 2008).

Tabla 13. Categorías e indicadores de la presencia social

Categoría	Indicadores	Definición
Afectiva	Expresión de emociones	Expresión convencional de emociones mediante palabras descriptivas.
		Uso del paralenguaje para expresar emoción.
	Recurrir al humor	Utilización de bromas, sarcasmo, ironías, medias palabras, etc.
	Libre expresión	Evoca situaciones de la vida externas a la clase y/o expresa vulnerabilidad.
	Valores	Expresar valores personales, pensamientos y actitudes.
Comunicativa / Interactiva	Seguir el hilo	Continuar la comunicación iniciada por otros.
	Reconocimiento	Citar y/o hacer explícita y directa referencia a los mensajes de otros
	Invitación	Hacer preguntas o invitar a responder las planteadas.
	Mostrar acuerdo/desacuerdo	Expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con los comentarios de los demás.
	Aprobación	Expresar aprobación, motivar o alabar.
	Consejo personal	Ofrecer y/o solicitar un consejo específico a los compañeros.
Cohesiva	Utilización de saludos y despedidas	Uso de la comunicación fática que tiene como objeto la función meramente social mediante frases de apertura y cierre del canal de comunicación.
	Referencias al grupo	Dirigirse al grupo con el uso de pronombres inclusivos.
	Uso de vocativos	Dirigirse a los participantes por sus nombres.
	Intercambio social	Compartir información no relacionada con el curso.
	Reflexiones sobre el curso	Compartir reflexiones propias del curso.

Fuente: elaboración propia a partir de Garrison y Anderson (2005); Swan (2002) y Rourke *et al.* (1999)

Por su parte, Molinari (2004) propone tres categorías en la construcción de la presencia social: a) Revelación personal (*self revelation*) que implica el ofrecimiento de información; b) Vínculos (*tying*), que supone reconocer a los otros; y c) Protocolo (*etiquette*), que está asociada a la etiqueta social para organizar el contenido informativo y presentarse a sí mismo a los otros. Analizada su propuesta, puede colegirse que se trata de la reelaboración del mismo planteamiento, pero distribuidos los indicadores en categorías macro-permeables en las cuales están integradas tanto por la dimensión afectiva, como por la comunicativa y la cohesiva, no estableciéndose límites definidos

entre ellas, sino que las tres impregnan la categorización establecida. En la siguiente tabla se ofrecen las categorías e indicadores establecidas por Molinari y la identificación que realizó con las categorías prescritas por Rourke *et al.* (1999), Garrison y Anderson (2005) y Swan (2002).

Tabla 14. Relación de categorías de la presencia social de Molinari (2004) con las establecidas por Rourke *et al.* (1999), Garrison y Anderson (2005) y Swan (2002)

Categoría	Indicadores	Relacionada
<b>Revelación personal</b>	Ofrecer consejos	Comunicativa / Interactiva
	Afirmaciones de los participantes	
	Disculpas / Excusas / Explicaciones	
	Responder preguntas personales	Cohesiva
	Reflexiones	
	Declaraciones de lugar	
	Manifestaciones emocionales / sociales	
	Uso de fuentes y/o puntuaciones para manifestar emociones	Afectiva
Afirmaciones para tranquilizar		
<b>Vínculos</b>	Dirigirse a los participantes	Cohesiva
	Formular preguntas personales	
	Acuerdo / Desacuerdo	Comunicativa / Interactiva
	Aprobación	
	Validación	
Suavizar afirmaciones		
<b>Protocolo</b>	Conclusiones	Cohesiva
	Elementos organizativos	
	Saludos	
	Gratitud	

Fuente: elaboración propia

Consideramos muy aclaratoria la perspectiva teórica de Biocca *et al.* (2001) y Harms y Biocca (2004) sobre la presencia social en su planteamiento de la Teoría de las

mentes en red<sup>65</sup> por la que la presencia social es definida como el grado de aperecibi-  
 miento, atención localizada, comprensión afectiva y de contenidos e interdependen-  
 cia afectiva y conductual con la otra persona. Para estos autores, la presencia social se  
 edifica sobre seis dimensiones: 1) Co-presencia: grado en que la persona siente que no  
 está sola y aislada en el entorno virtual; 2) Dedicación atencional: cantidad de atención  
 que los participantes en la comunidad se dedican mutuamente; 3) Comprensión per-  
 cibida del mensaje: capacidad para comprender el mensaje recibido por un sujeto y su  
 percepción sobre el grado en que otra persona comprende el mensaje que emite; 4)  
 Comprensión afectiva percibida: capacidad para comprender el estado emocional y  
 las actitudes del interlocutor, así como su percepción sobre la capacidad del otro para  
 comprender el estado emocional y las actitudes propias; 5) Interdependencia afectiva  
 percibida: grado en que el estado emocional y actitudinal de los interlocutores se afec-  
 tan mutuamente; y 6) Interdependencia conductual percibida: grado en que la con-  
 ducta de los interlocutores se afecta mutuamente. En estas dimensiones referidas por  
 Harms y Biocca, pueden ser identificados elementos asociados a la emoción, la per-  
 cepción subjetiva, la empatía y el «contagio emocional», así como componentes de  
 rasgo social y cognitivo.

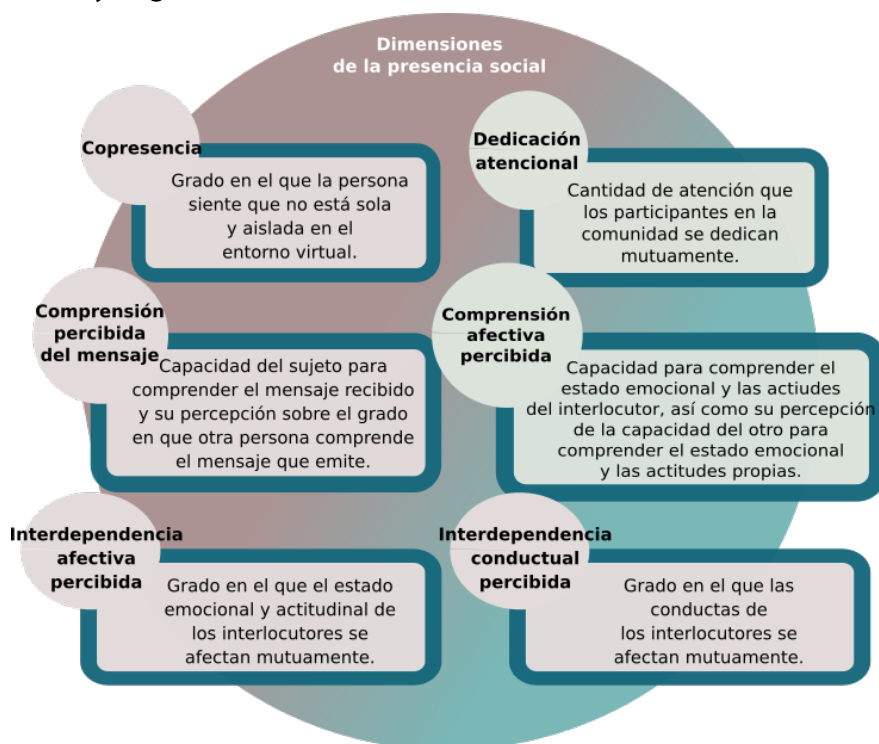


Figura 27. Dimensiones de la presencia social según la Teoría de las mentes en red

Fuente: elaboración propia a partir de Biocca *et al.* (2011)

<sup>65</sup> *Networked Minds Theory*, del que deriva el cuestionario *Networked Minds Social Presence Measure*, adaptado al español por Agut *et al.* (2010).

De lo expuesto, Pérez-Mateo (2010) señala algunos beneficios de la presencia social percibida en los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) fomenta la creación de un clima de aula adecuado y fomenta la cohesión de grupo; b) incrementa la interacción social; c) facilita la ayuda y el aprendizaje colaborativo; d) potencia la participación y el compromiso; e) minimiza los sentimientos de aislamiento, soledad y falta de atención personal; f) favorece la motivación y la satisfacción; g) asegura la continuidad del grupo.

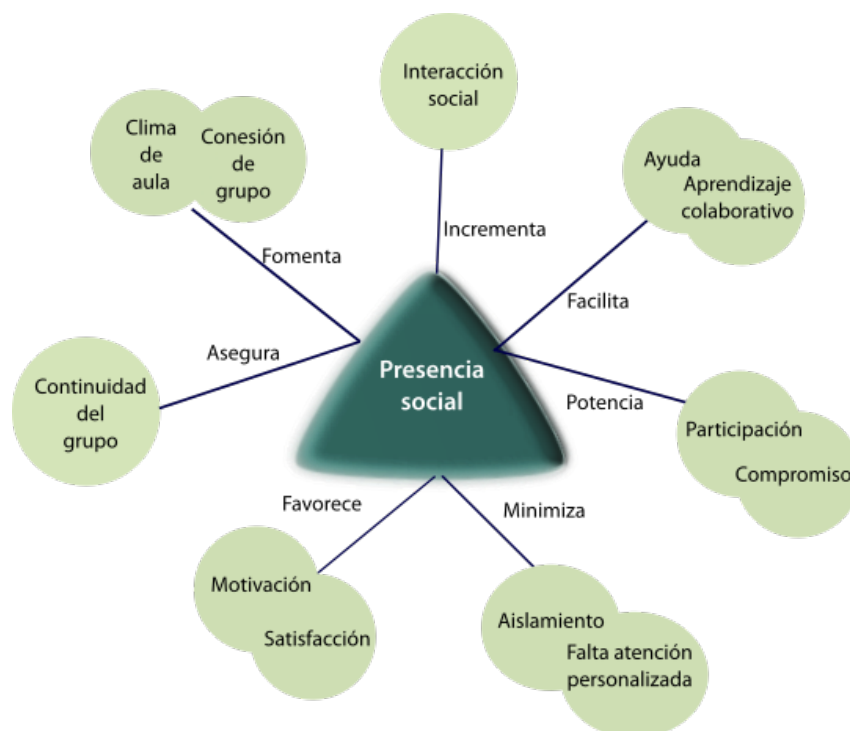


Figura 28. Beneficios de la presencia social en los procesos de enseñanza-aprendizaje en EVEA

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Mateo (2010)

### 5.4.3. La presencia cognitiva

Si bien la interacción se erige en el núcleo de la experiencia educativa, cabe señalar que la interacción por sí misma no avala que la implicación a nivel cognitivo del alumnado sea educacionalmente significativa (Garrison y Cleveland-Innes, 2005). Por ello, se hace necesaria la comparecencia en el proceso de la presencia cognitiva, mediante la cual se incentiva que la interacción sea efectiva para la construcción, adquisición y el logro de las metas de aprendizajes significativos. La presencia cognitiva, así, supone «el grado en que los participantes de una comunidad de indagación son capaces de construir y confirmar significados a través de la reflexión y del discurso apoyado en la comunicación continuada entre ellos» (Garrison *et al.*, 2000, p. 89). La presencia cognitiva consta de cuatro fases: (a) Inicio: comienzo del proceso de investigación apoyado

en un evento desencadenante que puede venir dado por planteamiento de una pregunta, un dilema o un problema. (b) Exploración: comprensión del problema, búsqueda de información, análisis y tanteo de posibles explicaciones o soluciones. (c) Integración: construcción de una idea coherente, motivada y de significados estructurados. (d) Resolución: construcción de un marco relevante en el que proyectar soluciones específicas, (Garrison *et al.*, 2000).

Como resumen, en la siguiente tabla se muestran los elementos del COI con sus categorías y algunos de los indicadores que denotan su existencia en un EVEA:

Tabla 15. Definición operacional de las presencias docente, social y cognitiva del modelo COI

Definición operacional de la comunidad de indagación		
Presencias	Categorías	Indicadores
<b>Docente</b>	Diseño y organización Facilitación del discurso Instrucción directa	Configuración curricular y metodológica.
		Establecimiento de intercambio constructivo.
		Resolución de problemas.
<b>Social</b>	Expresión afectiva Comunicación abierta Cohesión de grupo	Clima de aprendizaje positivo.
		Libre expresión.
		Identidad de grupo.
		Colaboración.
		Autoproyección.
<b>Cognitiva</b>	Evento desencadenante Exploración Integración Resolución	Emociones.
		Sentido de confusión.
		Intercambio de información.
		Conexión de ideas.
		Aplicación de nuevas ideas.

Fuente: Adaptación propia a partir de Akyol y Garrison (2008)

Acompañando a la tabla anterior, la siguiente figura sintetiza los distintos elementos que integran la comunidad de indagación.





Figura 29. Dimensiones básicas, categorías e indicadores de la Comunidad de Indagación

Fuente: elaboración propia a partir de Akyol y Garrison (2008)

## 5.5. Interacción y comunicación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*

Argumentamos la razón de este epígrafe aludiendo al procedimiento llevado a cabo en la investigación: para acceder a las emociones en el EVEA *online* de referencia, viene determinada, en gran medida, del estudio de la interacción y la comunicación dada en el contexto de referencia. De igual manera, otra consideración a tener en cuenta para incluir un apartado dedicado a la interacción y la comunicación nos remite a una de las funciones de la emoción: su vertiente de expresión o comunicación. A su vez, la importancia de la interacción y comunicación en un EVEA estriba en que ambas proveen las bases necesarias para la construcción de comunidad, de conocimiento y que el individuo (alumno) logre alcanzar un sentimiento de pertenencia a la misma. Nos aproximamos así a una manera de entender la emoción de índole social o socio-construida, por cuanto, como veremos en los resultados, la comunicación e interacción, además de expresar emoción, genera emoción y estados emocionales o afectivos que determinan el grado de bienestar del alumnado en su devenir académico en el EVEA *online*.

La interacción y la comunicación surgen del contexto compartido en el que los sujetos están inmersos, pero conviene no olvidar que existe también una interacción interior, aquella en la que el sujeto dialoga consigo mismo ejercitando la introspección y autorreflexión y que es generadora de la acción. El contexto determina, en gran medida, el tipo de comunicación e interacciones que se llevan a cabo entre dichos sujetos. Por ello, siendo el contexto determinante para esclarecer el tipo de interacción que los

sujetos llevan a cabo, parece necesario tratar de aproximarnos a él, fotografiar el entorno (hábitat) en el que se desarrolla el MED y en el que se establecen las acciones comunicativas.

Asistimos, en nuestro caso de estudio, a la comunicación mediada por ordenador (CMO), y consideramos que las tecnologías digitales ofrecen distintos y variados recursos para incentivar y potenciar la interacción entre pares, así como con el profesor-tutor, que pueden ser utilizados, bajo las premisas del constructivismo, para alcanzar los objetivos de co-construcción de conocimientos, fomentar la socialización del grupo y, en definitiva, crear una comunidad efectiva de aprendizaje.

El sentido de comunidad es definido por McMillan y Chavis (1986), como

La sensación de pertenencia que tienen los miembros [del grupo], una sensación de que los miembros son importantes los unos para los otros y para el grupo, y [teniendo] una fe compartida de que las necesidades de los miembros se satisfacen a través de su compromiso de estar juntos. (McMillan y Chavis, 1986, p. 9)

Cuatro son los elementos que los autores derivan de esta definición: a) La adhesión o afiliación, considerado como el sentimiento de pertenencia o de compartir un sentido de relación personal; b) La influencia recíproca, en un sentido de importar e incumbir, del grupo al individuo y del grupo a sus miembros; c) El refuerzo, manifestado en la integración y la satisfacción de las necesidades. Tener la sensación de que las necesidades de los miembros serán satisfechas a través de su pertenencia al grupo; y d) La conexión emocional, el compromiso y la creencia de que los miembros comparten una misma voluntad de acción, un lugar común, un tiempo juntos, y experiencias similares. Como veremos a lo largo de esta tesis, cuando expongamos los resultados alcanzados, la pertenencia al grupo entronca con la presencia social y es generadora de emociones.

En estos contextos pedagógicos mediados por ordenador, el proceso educativo se edifica, como se desprende de las aportaciones del modelo COI, sobre la interacción y la comunicación activa de los miembros de la comunidad, siendo elemento central y cohesionador de la experiencia educativa en sus vertientes cognitiva, social y afectivo-emocional. Las características «físicas» del EVEA *online* influyen y determinan significativamente el desarrollo de la acción comunicativa en varios aspectos: falta de interlocutor o interlocutores visibles, dilación de la respuesta derivada de la asincronía que deviene en una especie de discusión o diálogo en diferido, mínimos elementos discursivos paralingüísticos (cuando no ausencia absoluta) que añaden información relevante, como la actitud o la emoción, que puede afectar a la comprensión del mensaje, y predominio del texto escrito.

Garrison y Anderson (2005), señalan la importancia de la interacción en un ambiente educativo *online*, no solo tomando como base una de sus enseñanzas distintivas: facilitar el acceso a la información, sino por la facultad de promover y favorecer ambientes de mayor impacto comunicativo:

El rasgo esencial del *e-learning* no se limita al hecho de facilitar el acceso a la información, sino que radica en su potencial comunicativo e interactivo. El objetivo de un *e-learning* de calidad es unir diversidad y cohesión en una 'ecología de la formación' dinámica e intelectualmente estimulante. La interacción a que nos referimos trasciende la transmisión unilateral de contenidos y amplía nuestros planteamientos por lo que respecta a la comunicación interpersonal dentro del proceso educativo. (Garrison y Anderson, 2005 p. 19)

El contexto pedagógico en el que se desarrolla la interacción de esta investigación es un entorno virtual o educación mediada por ordenador en el que no se comparte el mismo espacio físico, ni las mismas horas de conexión y trabajo e incluso puede no compartirse el mismo huso horario. Estas características «físicas» del entorno, como ya hemos señalado, influyen en la comunicación en varios aspectos: falta de interlocutor o interlocutores visibles, dilación de la respuesta, mínimos componentes (cuando no ausencia absoluta) de lenguaje no verbal y predominio del texto escrito. De aquí, se puede inferir una influencia directa en la comprensión y análisis de los significados de los mensajes transmitidos, por lo que se hace más necesario si cabe, conocer y compartir los códigos inherentes a la comunicación en lo virtual, de carácter asíncrono, en aras a facilitar una comunicación eficaz. Entendemos que, en esta comunicación eficaz y efectiva, cuyo contenido propicia las relaciones, se trabaja en dos niveles: nivel cognitivo y nivel emocional. El nivel cognitivo o intelectual viene determinado por la información concreta, los datos y/o las ideas que se transmiten; el nivel emocional emana del lenguaje no verbal que provee al receptor de distintas percepciones sobre la intención, actitud, autenticidad y emociones del emisor. Ambos niveles trabajan y se entretajan de manera indisoluble en los sujetos y permiten armonizar la comunicación. A esto hay que sumar la necesidad de tener en cuenta la interacción del sujeto con el canal de comunicación (ordenador): interfaz, navegación y estructuración del curso, conexión a Internet o los medios propuestos para la comunicación e interacción con los materiales.

En la *Teoría de la conversación didáctica guiada o de la interacción y comunicación* Börje Holmberg (2003), pone el énfasis en tres aspectos fundamentales de educación a distancia (la entenderemos aquí también como educación en modalidad *online*): la comunicación bidireccional, las implicaciones sociales interpersonales y emocionales,

y el aprendizaje individual. En su propuesta, Holmberg interpreta el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico desarrollado mediante una conversación didáctica guiada<sup>66</sup> que, si bien apunta como bidireccional, hoy ha de tender a la multidireccionalidad (García-Aretio, 2012). Recurrimos también a este autor, por cuanto le interesa la emoción, y plantea la necesidad de empatizar con el alumnado propiciando un entorno cordial y grato en el que desarrollar el proceso de e-a. Este clima de aula positivo promueve en el alumnado el sentimiento de pertenencia al grupo y favorece la motivación, la mediación y la interacción. Atendiendo a esta idea de lo que ha de ser la educación a distancia, declara los siguientes postulados:

1) Los sentimientos de relación personal entre las partes de enseñanza y aprendizaje promueven el placer y la motivación del estudio. 2) Que tales sentimientos pueden ser fomentados por el material autodidacta bien desarrollado y la comunicación bidireccional; 3) El placer intelectual y la motivación del estudio son favorables para la consecución de los objetivos y el uso de procesos y métodos de estudio adecuados; 4) Que la atmósfera, el lenguaje y la convención de la conversación amistosa favorecen los sentimientos de relación personal según el postulado 1; 5) Que los mensajes dados y recibidos en formas conversacionales son comparativamente fáciles de entender y recordar. 6) Que el concepto de conversación puede traducirse con éxito para su uso por los medios disponibles, a la educación a distancia. 7) Que la planificación y la orientación del trabajo, ya sea que los proporcione la organización docente o el alumno, son necesarios para el estudio organizado, que se caracteriza por concepciones de objetivos explícitos o implícitos. (Holmberg, 1995, p. 47, citado en Saba, 2014)

### **Teoría de la distancia transaccional**

Resulta interesante aludir, aunque solo sea brevemente, para conceptualizar y caracterizar la educación a distancia y por la importancia que tiene para este estudio, a la Teoría de la distancia transaccional (Moore, 1993; Saba, 2003; Saba y Shearer, 1994), que postula:

La educación a distancia no es simplemente una separación geográfica entre alumnos y profesores, sino, aún más importante, es un concepto pedagógico. Es un concepto que describe el universo de relaciones profesor-alumno que existen cuando los alumnos y los instructores están separados por espacio y/o tiempo. El universo de relaciones puede ser ordenado en una tipología configurada alrededor de los constructos más elementales del campo, a saber: la estructura de los programas instruccionales, la interacción entre alumnos y profesores [diálogo], y la naturaleza y grado de auto-dirección del alumno. (Moore, 1993, p. 22)

---

<sup>66</sup> «Relación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita o telefónica» (García-Aretio, 2012, p. 56).

Poniendo el centro de interés en el alumno y su interacción como eje central del proceso educativo a distancia (Saba, 2003), los diferentes programas educativos, según Moore, se pueden diferenciar en atención al grado existente de estructura, cantidad de control ejercida por el formador o la institución educativa y el diálogo o la cantidad de control ejercida por el alumno. Resultando así que, a mayor estructura, se produce un aumento de la distancia, mientras que, a mayor diálogo, menor distancia.



Figura 30. Presupuestos de la Teoría de la distancia transaccional

Fuente: reelaboración a partir de Moore (1993)

La educación a distancia (en la que incluimos los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online*) no viene definida por la separación geográfica entre el profesor y el alumno, sino por la cantidad de diálogo y estructura existentes. Es decir, la falta de interacción y diálogo entre el binomio docente-alumnado, aunque ambos compartan el mismo espacio físico, ocasiona distancia, un alejamiento psicológico, de entendimiento e interpretación (cognitivo) y, por añadidura, un deterioro (como veremos en esta tesis) de la dimensión socio-afectiva y emocional. A mayor comunicación significativa, menor distancia; a menor comunicación significativa mayor distancia. Visto así, no cabe duda de que la distancia transaccional es una teoría que no solo resuelve o puede ser aplicada a los contextos educativos a distancia, sino que puede ser pertinente en la educación presencial.

Esta perspectiva teórica ha hecho que la separación en el espacio físico resulte irrelevante en la educación a distancia, centrando el foco de atención en la comunicación que puede establecerse a través de diferentes herramientas mediadoras para la construcción del conocimiento y la interacción interpersonal plena.

En la obra citada, Moore señala la importancia de la concepción pedagógica basada en las relaciones, la estructura académica, la interacción, la motivación y la autonomía del alumno. Alude a la comunicación activa entre docente y alumnado como elemento más significativo y esencial para aminorar la distancia. Distancia que, como hemos señalado, no sólo es entendida como separación física, sino como alejamiento o frialdad en lo personal (espacio psicológico) y de diálogo e interacción (espacio de comunicación).

La revisión que sobre esta concepción teórica realizan, desde el marco epistemológico del realismo (Giossos *et al.*, 2009), refiere que la distancia transaccional es uno de los resultados de la acción educativa y que la estructura, la autonomía y el diálogo forman el engranaje de aquella. De esta manera, si la teoría de Moore se define como la distancia en el entendimiento entre profesor y alumno, los autores plantean la necesidad de examinar varios niveles o dimensiones: a) la relación interpersonal entre el profesor y el alumno, b) la relación entre los miembros del grupo de aprendizaje, y c) la relación que media entre los alumnos y el material educativo.

Esta perspectiva más amplia de la teoría transaccional guarda estrecha relación con las presencias docente, cognitiva y social del modelo COI anteriormente presentado, y que como veremos a lo largo de esta tesis son en sí mismos generadores de emociones de distinto tipo y valencia entre el alumnado.

Para Priest (citado en Meyer, 2002), prácticamente la totalidad de la interacción dada en el aula física es replicable en el entorno de Internet (y por extensión a un EVEA). De hecho, de alguna manera, la interactividad es más potente, ya que los estudiantes pueden interactuar con otros estudiantes a través de la interacción enlazada, incluso si no pueden estar disponibles en el mismo tiempo y encontrándose en distintas zonas geográficas, lo que no es posible en un entorno tradicional de interacción.

### **5.5.1. Características de la comunicación en EVEA**

En términos generales, y desde la mirada de la lingüística, para que exista comunicación es necesario un emisor que emita un mensaje siguiendo determinados códigos a través de un canal y un receptor que capte y descifre el mensaje transmitido. Además, para que esta comunicación sea eficaz, constructiva y promotora de relaciones, es necesario que sea bidireccional, de manera que emisor y receptor intercambien mensajes en los que se solicite más información, se aclaren dudas y se constate que el mensaje inicial ha sido descifrado correctamente por el receptor. Es este *feedback*, en el que también han de ser tenidos en cuenta los mensajes emitidos desde el lenguaje no verbal, el que proporciona calidad comunicativa, entendiendo por calidad comunicativa aquella comunicación que es capaz no sólo de hacer efectiva un deseo, petición o in-

formación, sino la que es capaz de generar conocimiento y establecer relaciones sociales, mover el ámbito cognitivo para procesar la información recibida, compararla con el conocimiento previo y provocar la necesaria quiebra entre la información entrante y la de partida para ampliar el conocimiento, el ámbito social que establece las relaciones personales en cualquiera de los distintos contextos que la integran (familia, trabajo, educación, etc.) y el ámbito emocional, subyacente en uno y otro ámbito y colaborador necesario para la aprehensión de la información, su transformación en conocimiento y para constituir vínculo social. Esta propiedad entendemos que se torna fundamental dentro de un EVEA.

En EVEA es esencial desarrollar la eficacia comunicativa: el emisor debe transmitir su mensaje siendo consciente de las características del canal de comunicación y adaptándose a ellas, sin ambigüedades y con la suficiente claridad para que llegue a sus interlocutores con el menor riesgo posible de distorsión del significado que quiere expresar; por otro lado, el receptor debe conocer el código para descifrarlo correctamente y comprender qué es lo que el emisor quiere significar en su discurso, el contexto en el que se dice y las motivaciones, expectativas y emociones que subyacen al mensaje. Estos elementos, que en la comunicación oral son facilitados no solo por la palabra sino también por el lenguaje no verbal, forman parte de la necesaria escucha activa, que dentro de un EVEA podemos asimilar a una lectura activa, pausada, analítica y reflexiva que relacione, interprete y valore el mensaje recibido, permitiendo en el caso de que la comunicación sea estrictamente educativa (por ejemplo en los foros de debate), adquirir conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico, y establecer relaciones socio-afectivas cuando el contexto trasciende lo meramente educativo para instalarse en lo personal.

Señalamos algunas de las características de la comunicación virtual indicadas por Chiecher y Donolo, (2013): es deslocalizada, es decir, no está sujeta a la presencia física de los interlocutores; tiene capacidad de dispersión, por lo que los intercambios pueden ser individuales o grupales –de uno a uno, de uno a muchos, de muchos a uno, de muchos a muchos– sin que ello altere los datos transferidos; puede no ser coincidentes en el tiempo (asincronía). A lo que añadimos: permanece en el tiempo; predominio de lenguaje oral-textual; presenta dificultad para el lenguaje no verbal, que es suplido con la utilización de lenguaje complementado; y fomenta la reflexión.

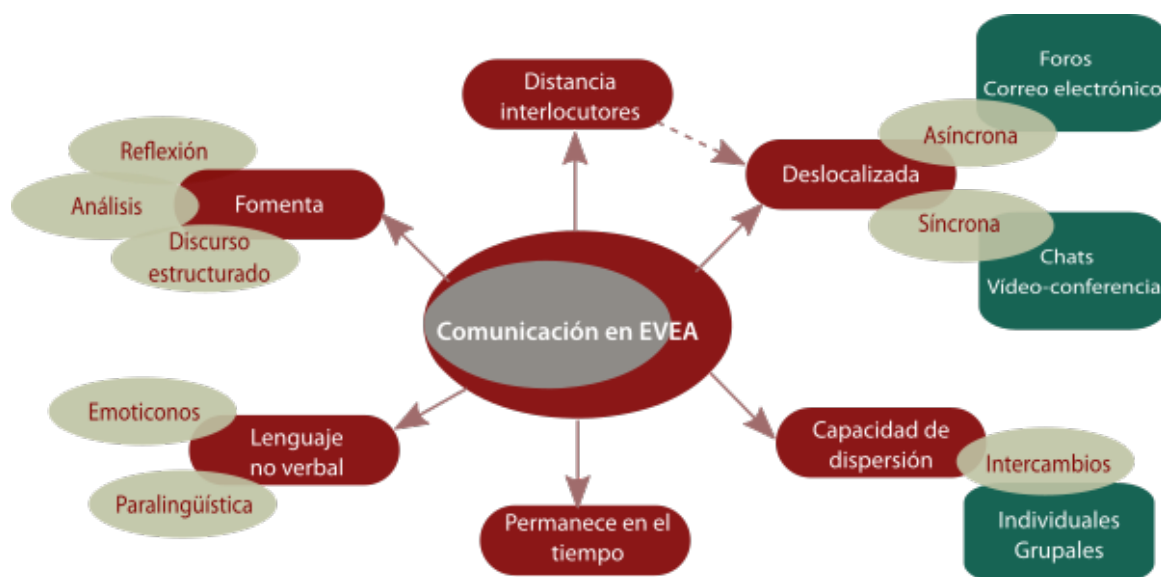


Figura 31. Características de la comunicación en EVEA

Fuente: elaboración propia a partir de Chiecher y Donolo (2013)

Siguiendo a Vrasidas y Zembylas (2003), el concepto de interacción puede ser contemplado como soluble dentro de un conjunto de otros conceptos embebidos en una estructura educativa particular que, a su vez, se encuentra embebida en contextos sociales, culturales e institucionales que median en la relación existente entre ellos. Es decir, que la forma y cualidad de la comunicación e interacción dada en contextos educativos virtuales se ve mediada por la estructura instruccional en la que se produce. Estructura influenciada, a su vez, por la institución y los parámetros socio-culturales en la que está inserta.



Figura 32. Interacción y comunicación en educación a distancia

Fuente: adaptación propia a partir de Vrasidas y Zembylas (2003)



### 5.5.2. Barreras de la comunicación en EVEA

En todo acto comunicativo han de ser tenidas en cuenta las posibles barreras que puedan darse en el proceso con el fin de solventar, en lo que sea posible, las interferencias que conduzcan a la distorsión del mensaje. Cuando se habla de ruido en la comunicación no solo se ha de pensar en las perturbaciones de tipo sonoro u otros distractores que provienen del contexto, sino que los ruidos y barreras también proceden del propio emisor, de la transmisión y del receptor. Teixidó (1999), clasifica en tres grandes grupos las barreras que afectan al mensaje:

- a) Barreras físicas: aquellas derivadas del ambiente o entorno en el que se produce la comunicación como distintos ruidos, acústica del espacio, susurros, distracciones visuales, etc. Dentro de la comunicación mediada por ordenador (CMO) en un EVEA, podemos incluir como barreras físicas distintas circunstancias de tipo técnico y/o tecnológico: el uso de un navegador desactualizado, la baja calidad de conexión a Internet, distractores como el acceso a redes sociales o páginas, el exceso de información que procura la web, caída de la plataforma en la que se desarrolla la acción educativa, problemas de *software* o *hardware*, etc. Van Dijk (2002), señala la vulnerabilidad en determinados aspectos de la CMO respecto a la que se lleva a cabo a nivel presencial, ya que el uso del ordenador, en el que por ejemplo un direccionamiento erróneo o el mal funcionamiento del *software* o de un instrumento periférico (por ejemplo, un micrófono), puede dar lugar a la interrupción del proceso comunicativo.
- b) Barreras semánticas: Se dan cuando hay una interpretación errónea de los signos lingüísticos. Las barreras semánticas pueden proceder del emisor al errar en la utilización de una palabra o no encontrar la palabra más adecuada para expresar una idea o una sensación, o cuando se le otorga a una palabra un significado distinto al que le corresponde. Así mismo, las barreras semánticas del receptor vienen determinadas por la percepción errónea del mensaje o la deformación de la información. La empatía por el cual el emisor se sitúa en el papel del receptor y de cómo éste realizará la decodificación y la retroalimentación que el emisor demanda solicitando aclaraciones, explicaciones o puntualizaciones, minimizan el impacto que las barreras semánticas ejercen sobre el mensaje.
- c) Barreras personales: Vienen determinadas por las emociones, los sentimientos, las características personales y las carencias comunicativas. Entre ellas podemos destacar la falta de empatía entre los sujetos inmersos en la comunicación, la falta de atención o no saber escuchar, la nula predisposición para crear una

situación de comunicación compartida, la falta de confianza en el interlocutor, etc.

Tabla 16. Barreras de la comunicación

Barreras en la comunicación		
Emisor	Transmisión	Receptor
Ausencia de código común con el receptor.	Contexto o canal inadecuado.	Percepción errónea del mensaje.
Mensajes imprecisos y poco claros.	Presencia de interferencias medioambientales.	Deformación de la información.
Incongruencia entre lenguaje verbal y no verbal.		Falta de atención.
Prejuicios y emociones negativas.	Dimensiones físicas del lugar.	Falta de <i>feedback</i> .
Falta de empatía		Falta de empatía.

Fuente: elaboración propia basada en Teixidó (1999)

Hay otras barreras de la comunicación no asociadas directamente con la lingüística: sociológicas, psicológicas, cognitivas y organizativas, además, a estas podríamos sumar las barreras que puedan tener como origen los problemas técnicos, entre los que podemos incluir desde la calidad de conexión a Internet a la “caída” del sistema en el que está alojado el curso, pasando por la navegabilidad de la interfaz.

El medio o canal de transmisión de la comunicación en un EVEA presenta una serie de fortalezas y debilidades. Como fortaleza, podemos destacar que la comunicación mediada por ordenador puede ser, además de bidireccional, omnidireccional, llegando la información a todos los integrantes de la comunidad educativa deshaciendo los binomios profesor/alumno, alumno/alumno, alumno/profesor. De esta manera se enriquece la información y el proceso de enseñanza-aprendizaje al poder contar con las aportaciones de todos los sujetos implicados.

La capacidad de elaborar y transmitir mensajes hipertextuales es otra de las ventajas a destacar de la comunicación mediada por ordenador, ya que la posibilidad de integrar distintos soportes (texto, audiovisual, imágenes, páginas web...), hace que el mensaje pase de un soporte lineal o plano a ser concebido como una estructura de confluencia de medios, enriqueciendo la información y dando la oportunidad al receptor de interactuar, a través de la navegación por el hipertexto, según su criterio, necesidades o intereses. Como contrapartida, si la información agregada es excesiva o carente de significación para el enriquecimiento del mensaje, puede trocarse en distractor o barrera comunicativa.

Una de las características principales de la comunicación mediada por ordenador, que ya hemos apuntado, es que tiene carácter asíncrono, a excepción hecha de cada vez más frecuentes tutorías síncronas de mensajería instantánea, y se da través del lenguaje verbal escrito. Este código textual presenta una serie de ventajas y desventajas en relación con la comunicación verbal oral representativa de la educación presencial. Como ventaja, además de la hipertextualidad ya citada, se encuentra que el ejercicio de escribir, de estructurar y componer un texto, lleva aparejada la práctica reflexiva y metacognitiva, por lo que las argumentaciones vertidas pueden resultar más profundas y enriquecedoras del proceso. Sin embargo, exige del sujeto emisor estructurar el mensaje con coherencia, claridad, orden y sincretismo, lo que puede repercutir en la espontaneidad y abocar al lenguaje a un exceso de formalismo. Por otra parte, requiere del sujeto receptor, al descodificar el mensaje sin la ayuda que puede reportarle el lenguaje no verbal, competencias comunicativas que es posible no estén desarrolladas en todo su potencial.

El texto escrito no está exento de emotividad, baste recordar cualquier novela, obra de teatro, poesía, cómic o sumergirse en el género epistolar; sin embargo, cuando se trata de comunicar a una audiencia educativa, tal vez por el propio ámbito, parece que las emociones han de quedar, intencionadamente o no, en segundo plano. No obstante, surgen, entrelazadas en el discurso, palabras, giros lingüísticos, omisiones o metáforas de las que es posible inferir el estado emocional con que fue escrito.

### **5.5.3. Manifestaciones emocionales en EVEA (emoticonos)**

Como se ha señalado anteriormente, las manifestaciones emocionales entran dentro de las categorías o dimensiones en las que se pone de manifiesto la presencia social.

El sistema de comunicación no verbal incluye tres subsistemas (Trenholm y Jensen, 2008) que actúan en estrecha conexión y que actúan como un todo único e indisoluble. Cada uno de estos subsistemas aporta un tipo de señales que en su conjunto ofrecen información relevante sobre la coherencia, la afectividad y verosimilitud, del mensaje.

Tabla 17. Subsistemas de la comunicación no verbal

Subsistemas de la comunicación no verbal	
Sistema de comunicación visual	Proxemia: hace referencia a cómo los interlocutores ocupan el espacio. Incluye aspectos como la territorialidad, el espacio personal, la disposición y la distancia.
	Kinesia: referida a los movimientos del cuerpo, las posturas, gestos, miradas, expresión facial.
Sistema de comunicación auditiva	Artefactos: agrupa elementos como la apariencia física, el vestuario y los accesorios que acompañan al individuo.
	Paralenguaje: estudia las emisiones vocales como el tono, el volumen, la velocidad, la fluidez, la dicción, las pausas o el ritmo.
Sistema de comunicación invisible	Contacto físico: da testimonio del grado de confianza o relación entre los interlocutores
	Cronemia interactiva: uso y tiempo empleado (duración) en los distintos actos comunicativos.
	Diacrítico: muy ligado al patrón cultural o contexto. Pueden incluirse en estas categorías símbolos corporativos o religiosos.

Fuente: elaboración propia a partir de Trenholm y Jensen (2008) y Castro (2016)

Si tenemos en cuenta los estratos que componen la comunicación no verbal y que ponen de manifiesto las emociones de los sujetos implicados en la comunicación facilitando la descodificación del mensaje y la puesta en marcha de los mecanismos que actúan como detonantes para establecer las relaciones sociales, es fácil llegar a la conclusión de que el canal de la comunicación mediada por ordenador carece de ellos o cuanto menos hace complicada su existencia. Sin embargo, el uso de elementos paralingüísticos y de los *emoticonos*, como lenguaje complementado al que ya hemos hecho referencia, permite una interpretación más ajustada de la intención, la motivación y el ánimo desde la que se construye el discurso, posibilitando la aproximación afectiva de los individuos partícipes en el proceso comunicativo.

#### 5.5.4. Los foros: canal base de la comunicación en EVEA

Los nuevos entornos de educación flexible se caracterizan por la utilización de variadas tecnologías de la comunicación para lograr entornos de aprendizaje efectivos y la interacción de estudiantes y profesores. (Salinas, 2004, p. 166)

De carácter asincrónico, los foros se constituyen en uno de los principales canales de comunicación entre la comunidad educativa de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Representan espacios aptos para el intercambio de información, el debate y la reflexión, la construcción colaborativa de aprendizajes o para compactar el

grupo social. En virtud de los tipos de diálogos que en ellos se establecen, puede inferirse distintos tipos de foro: (a) El diálogo social, de carácter informal y en el que se comparten aspectos de índole personal ajenos al devenir educativo, recalcan en foros sociales, que tienen por objeto el reconocimiento de la presencia social, el esparcimiento y la creación de vínculos afectivos y de comunidad. (b) El diálogo argumentativo, que emanan desde el análisis y la reflexión individual sobre un determinado asunto, representan la esencia de los foros académicos, en los que el docente propone, como actividad de aprendizaje, un tema a debatir. (c) El diálogo pragmático, en estrecha relación con el anterior, supone la construcción de significados de un mismo hecho desde distintas miradas y perspectivas personales, es decir co-construir aprendizajes (Arango, 2011; Castro, Suárez y Soto, 2016). En estos dos últimos tipos de diálogos, que identificamos con los foros académicos, las presencias docente y cognitiva marcan su naturaleza, cualidad, calidad y dirección.

Wilkins (2002) recopila una serie de ventajas y desventajas del uso del foro virtual. Basándonos en sus aportaciones, realizamos la siguiente tabla proponiendo un descriptor para sus aportaciones.

Tabla 18. Fortalezas y debilidades del uso del foro virtual

	<b>Descriptor propuesto</b>	<b>Características</b>
<b>Fortalezas</b>	Flexibilidad	Los estudiantes pueden leer y realizar sus aportaciones independientemente del horario.
	Reflexión	Permite al alumnado formular pensamientos más profundos, ya que cuentan con todo el diálogo (hilo) en forma escrita y tiempo suficiente para la reflexión. Además, ayuda a mejorar las habilidades de comunicación escrita.
	Fomento de la participación	Facilita la participación, pudiendo adaptarse a personas que no suelen participar en la discusión tradicional en clase.
	Resolución de problemas	Agiliza el aprendizaje a través de la solución de problemas en forma grupal.
	Rastreo / Huella	Permite generar un registro completo de la discusión, lo que da a los usuarios la oportunidad de manipular, almacenar, recuperar, imprimir y corregir.
<b>Debilidades</b>	Aislamiento	Los participantes pueden sentirse aislados cuando no reciben respuesta inmediata a sus ideas y comentarios.
	Comunicación atenuada	Hay una pérdida de comunicación no verbal (las expresiones, la voz, la entonación, los gestos faciales) y puede resultar más difícil entender lo que está intentando comunicar un estudiante.
	Cronemia deformada	Es más difícil saber cuándo se ha agotado una conversación y es apropiado desplazarse o iniciar un nuevo tema.
	Dedicación	Inicialmente, el seguimiento y animación del foro requieren de mucho tiempo del docente.
	Saturación	Es fácil llegar a tener una sobrecarga de información, ya que los estudiantes deben leer la discusión en línea, además del material de lectura del curso.

Fuente: elaboración propia a partir de Wilkins (2002)

## A modo de síntesis

Como cierre a la fundamentación teórica que conforma la primera parte de la tesis, recopilamos los temas y conceptos, claves para el ulterior desempeño de nuestro estudio, que han sido abordados:

- Se ha procedido a la presentación de la investigación mediante la exposición de la motivación, justificación, planteamiento del problema y las preguntas de investigación sobre las que descansan los objetivos.
- Se ha realizado un recorrido por las investigaciones cuyo objeto son las emociones en educación en modalidad *online*, identificándose autores y líneas preeminentes de estudio.
- Se ha explorado el concepto de emoción desde distintas perspectivas aportadas por la filosofía, marcando un itinerario emocional que transcurre desde la Antigua Grecia hasta nuestros días.
- Se ha examinado la emoción desde los aportes de la psicología, proyectando las distintas teorías de la emoción, sus dimensiones, clasificación y bases neurológicas.
- Se ha acotado el terreno y nos dirigimos hacia la emoción en los contextos educativos, repasando su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, asomándonos a la neuroeducación y la inteligencia emocional. La motivación y autorregulación por cuanto guardan estrecha relación con los procesos emocionales, han sido también apuntadas como elementos de sumo valor en educación.
- Centrándonos en el contexto en el que se lleva a cabo la investigación y del que pretende extraerse la emoción que en él habita, abordamos distintos aspectos de la educación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: un breve recorrido histórico, una aproximación al concepto de educación *online* y algunas notas sobre el alumnado virtual.

- Completa este mural teórico las presencias docente, social y cognitiva de la comunidad de indagación y la interacción-comunicación en EVEA, deteniéndonos a analizar algunas de sus características, barreras y manifestaciones emocionales.



## **Parte II. Metodología de la investigación**



# Capítulo 6. Acercándonos al Máster en Educación Digital

## Música programática<sup>67</sup>

6.1

### **Contextualización del Máster en Educación Digital (MED)**

Descripción del EVEA en el que se desarrolla esta investigación.

6.2

### **La tutoría socio-emocional**

Exposición motivada de los argumentos y descripción de los objetivos planteados para la tutoría socio-emocional.

6.3

### **Contextos comunicativos y de interacción en el MED**

Presentación de los ámbitos en los que tiene lugar la comunicación: contextos internos y externos al EVEA.

---

<sup>67</sup> Forma musical de gran impulso durante el Romanticismo, la música programática responde a un programa o narración, por lo general una obra poética, con la intención de expresar y evocar sentimientos o ideas extramusicales en el oyente. Se contrapone, así, a la música absoluta, que explora las posibilidades estéticas de una idea musical sin interpretaciones metafóricas y sin necesidad de estímulos exteriores. La similitud con el presente capítulo estriba en que, a modo de programa, se presenta el MED con los distintos "actos" que lo conforman, tratando de desvelar sus rasgos, características y atributos. *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky – Ravel musican este capítulo. <https://www.youtube.com/watch?v=Fx0Y46Aryw>



## 6.1. Contextualización del Máster Universitario en Educación Digital

En el curso 2014/2015 comenzó su andadura el Máster Universitario en Educación Digital (MED) de la Universidad de Extremadura. Este título, ofertado en modalidad *online*, está alojado en la plataforma *Learning Management System* (LMS) Moodle del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (CVUEx), siendo el primer máster oficial en modalidad *online* ofertado por la Universidad de Extremadura.

La heterogeneidad del alumnado la marcan las distintas titulaciones, universidades y lugares geográficos de procedencia, siendo cuarenta y tres el número de alumnos (veinte en la primera edición y veintitrés en la segunda) de estos dos primeros años de existencia del MED y con los que se ha llevado a cabo esta investigación.

Atendiendo al género, constatamos que son mujeres la población mayoritaria del MED: en la primera edición encontramos once mujeres y nueve hombres, mientras que en la segunda edición el número de mujeres asciende hasta catorce, permaneciendo en nueve el número de hombres matriculados.

Tabla 19. Alumnado distribuido por género

Género	I edición MED	II edición MED	Total	Porcentaje
Mujeres	11	14	25	58 %
Hombres	9	9	18	42 %
<b>Total alumnado</b>			43	100 %

Fuente: elaboración propia

Respecto a las titulaciones de procedencia del alumnado del MED, de las dos ediciones que han sido objeto de estudio, en la siguiente tabla puede observarse que observándose como están representadas las cinco ramas de conocimiento.

Tabla 20. Ramas de conocimiento y titulaciones de origen del alumnado

Rama de conocimiento	Titulación	Alumnado <sup>68</sup>
Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado Educación/Magisterio (distintas especialidades)	20
	Pedagogía	1
	Psicopedagogía	2
	Antropología	1
	Comunicación Audiovisual	1
	Biblioteconomía	2
	Administración y Dirección de Empresas	1
	Ciencias del Deporte	1
Arte y Humanidades	Historia	1
	Filología Ingles	1
Ciencias	Matemáticas	1
	Biología	1
	Bioquímica	1
	Ciencia y Tecnología de los Alimentos	1
Ciencias de la salud	Veterinaria	1
	Psicología	1
Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería/Diplomatura Informática	5
	Ingeniería Industrial	1
	Ingeniería Química	1

Fuente: elaboración propia

De los cuarenta y tres alumnos que han pasado por el MED en estas ediciones, veintinueve de ellos responden al cuestionario EMOC-EVEA. Establecemos a continuación sus características sociodemográficas basándonos en los datos aportados en el cuestionario de referencia.

La edad del alumnado ocupa el rango desde los 22 años hasta los 50 años, siendo la edad media de 31 años. La distribución por rangos de edad queda reflejada en el siguiente gráfico:

<sup>68</sup> El número total no se corresponde con el número de alumnos matriculados puesto que algunos alumnos poseen doble titulación.

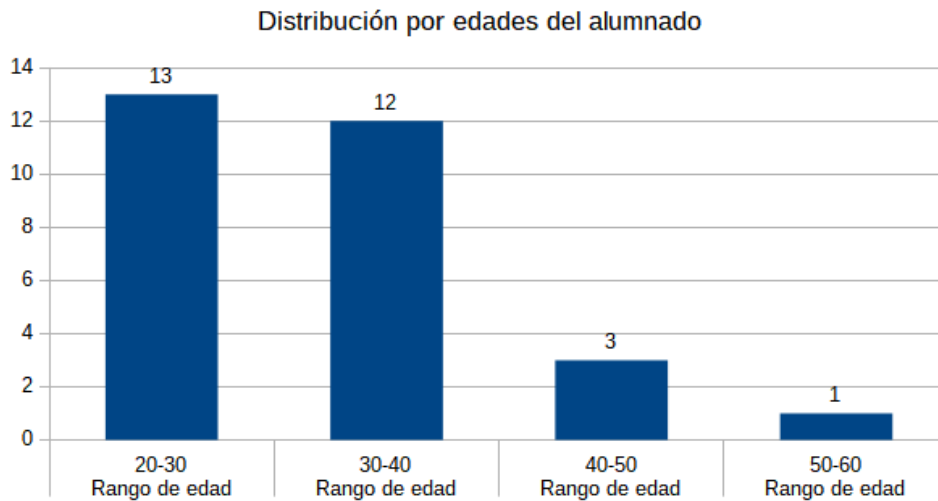


Figura 33. Rango y distribución por edades del alumnado del MED

Fuente: elaboración propia

Dentro de este alumnado hallamos estudiantes que ya han completado formación de tercer ciclo:

Tabla 21. Universidades de procedencia del alumnado con estudios de tercer ciclo

Estudios tercer ciclo		Universidad
Doctorados	2	Universidad de Extremadura
		Universidad de Extremadura (2)
Doctorandos	4	Universidad de Sevilla (1)
		Universidad de Murcia (1)
Otros másteres	5	Universidad de Extremadura (3)
		Universidad de Murcia (2)

Fuente: elaboración propia

En lo referido a las instituciones universitarias de procedencia, destaca por el número de alumnado que aporta la Universidad de Extremadura.

Tabla 22. Universidades de procedencia del alumnado del Máster en Educación Digital

Universidades de procedencia <sup>69</sup>	
Universidad de Extremadura	25
Universidad de Granada	1
Universidad de Valencia	1
Universidad de Salamanca	1
Universidad Nacional a Distancia	1
Universidad Jaume I	1
Universidad de Murcia	1

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la situación laboral, veintiún alumnos, representando el 72 % del alumnado, está en situación laboral con trabajo remunerado. Su distribución por sectores, la presentamos en el siguiente gráfico:

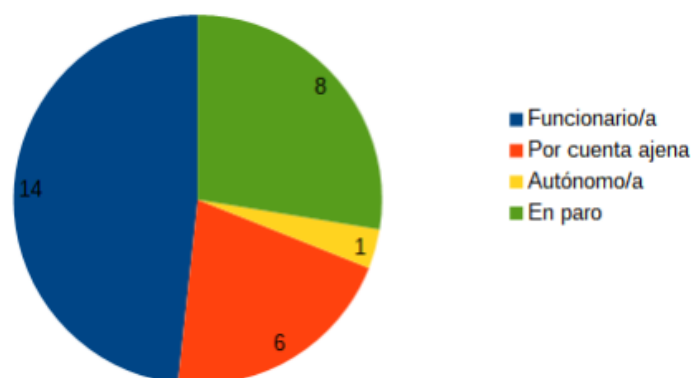


Figura 34. Situación laboral del alumnado

Fuente: elaboración propia

## 6.2. La tutoría socioemocional

Como se está sosteniendo desde el principio de esta tesis, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje confluyen, en un único fenómeno, cognición y emoción, que se visibilizan a través de las competencias y habilidades que los alumnos demuestran en la evaluación. El resultado del aprendizaje depende, en gran medida, del nivel de comprensión cognitivo alcanzado y de la adecuada gestión de las emociones, cumpliendo éstas una variedad de funciones que van desde el compromiso cognitivo con las tareas hasta la autorregulación personal para alcanzar los logros de aprendizaje (Marchand y

<sup>69</sup> El número total no se corresponde con el número de alumnos ya que algunos realizan o han realizado estudios en más de una universidad.



Gutiérrez, 2012). Este proceso puede presentar dificultades específicas en los EVEA ya que requiere del estudiante un mayor nivel de regulación de sus emociones como la percepción de autoeficacia y la motivación hacia el logro.

De estas reflexiones sobre la implicación que lo emocional tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje y bajo la hipótesis de que en la modalidad *online* pueden gestarse emociones que, debido a las propias características del entorno, tales como la falta de presencialidad, la gestión autónoma del aprendizaje y del tiempo o la comunicación mediada por ordenador, nace la idea de incorporar al MED la figura del tutor socio-emocional.

Referidas ya las dimensiones y tareas que el tutor de educación en modalidad *online* desarrolla, la tutorización socio-emocional la entendemos integrada, como subgrupo específico, dentro de las referidas a la dimensión social. Su aplicación y actividad en el MED nos ha permitido desarrollar esta investigación tendente a identificar y profundizar en la dimensión emocional y afectiva de los estudiantes en EVEA, con el fin de comprender mejor estos contextos educativos y promover innovaciones didácticas que mejoren su calidad formativa y con la posibilidad de ser integrado como un elemento o factor más de evaluación de la formación. El objetivo final es el de brindar un espacio donde sentirse libre, no coaccionados, a la hora de expresar emociones derivadas tanto de situaciones personales como relativas al desarrollo del propio Máster y favorecer que la comunicación se lleve a cabo dentro de un clima afectivo y horizontal, facilitando la creación del vínculo de confianza necesario para desarrollar nuestra labor.

### **Funciones de la tutoría socio-emocional**

Las funciones del tutor socioemocional pasan por ejercer una labor de orientación, comunicación, prevención, modulación y regulación de las necesidades emocionales del alumnado:

- a) Identificar los estados emocionales del alumnado. A lo largo de un curso, que se desarrolla por un largo periodo de tiempo, son abundantes, variadas y dinámicas las emociones que pueden gestarse dando lugar a dispares y múltiples estados emocionales. Este carácter dinámico, que conlleva una fluctuación emocional ceñida a la valoración personal que del objeto emocionalmente competente realiza el sujeto y que se encuentra influida por el propio contexto en el que se realiza la acción educativa, así como por cuestiones de índole personal, ha de ser tenido en cuenta para identificar los potenciales disparadores causales y ofrecer la oportunidad de reconducir, si fuera necesario, la práctica educativa y/o el diseño pedagógico implementado.

- b) Orientar al estudiante sobre la gestión de sus emociones en EVEA. Identificada una emoción o emociones con valencia negativa, no deseadas o incapacitantes para un desarrollo adecuado en su proceso de aprendizaje al tornarse en un estado emocional permanente y nocivo para su desempeño académico, la función orientadora gravita en proveer al alumnado de recursos que promuevan la autorregulación y gestión eficaz de dicha situación emocional.
- c) Promover el uso de una comunicación afectiva entre todos los participantes en el Máster. Se invita a emplear estrategias y técnicas comunicativas que faciliten el establecimiento de un clima de aula cordial, cálido y amable.
- d) Aplicar protocolos de actuación. En aquellos casos en que una emoción adversa se enquistaba hasta convertirse en un estado emocional desfavorable para el desarrollo y progreso en el EVEA que pueda fraguar, por ejemplo, en el abandono de la formación, se ponen en acción los mecanismos previamente establecidos para intentar paliar dicha situación.
- e) Ofrecer información y herramientas para el desarrollo favorable de la dimensión afectivo-emocional del estudiante virtual.
- f) Acompañar durante el proceso. Tal vez sea esta la función que, a la postre, integra a todas las precedentes. El proceso de acompañamiento llevado a cabo por la tutoría socioemocional supone compartir parte de la vida de la persona, aquella referida a su condición de alumno, aunque a veces sea inevitable que se filtren otras facetas más personales e íntimas. Recorrer el camino junto a ellos supone escuchar activa y empáticamente, prestar atención a las necesidades que puedan presentarse, aunque manteniendo una prudente distancia para que esta no se torne invasiva, guiar en la complejidad de manejarse en un contexto *online*, así como promover y fortalecer las competencias personales de autonomía de aprendizaje y de toma de decisiones. Y es que, en palabras de Alonso y Funes:

Acompañar es fundamentalmente la acción de caminar a lado de una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante. No se trata de ninguna manera de ejercer de vigilantes para impedir las equivocaciones del camino. Tampoco se trata de ejercer de protectores para evitar la aparición de riesgos en el recorrido. El que acompaña no es una especie de profesional prescriptor de recetas y remedios para las equivocaciones. Acompañar siempre será, de maneras diversas, compartir el pan en el camino (del latín: *ad cum panis*). Siempre será, sin embargo, una parte de su camino y adoptando la proximidad adecuada sin ahogar y sin hacer sentir el abandono. (2009, p. 30)

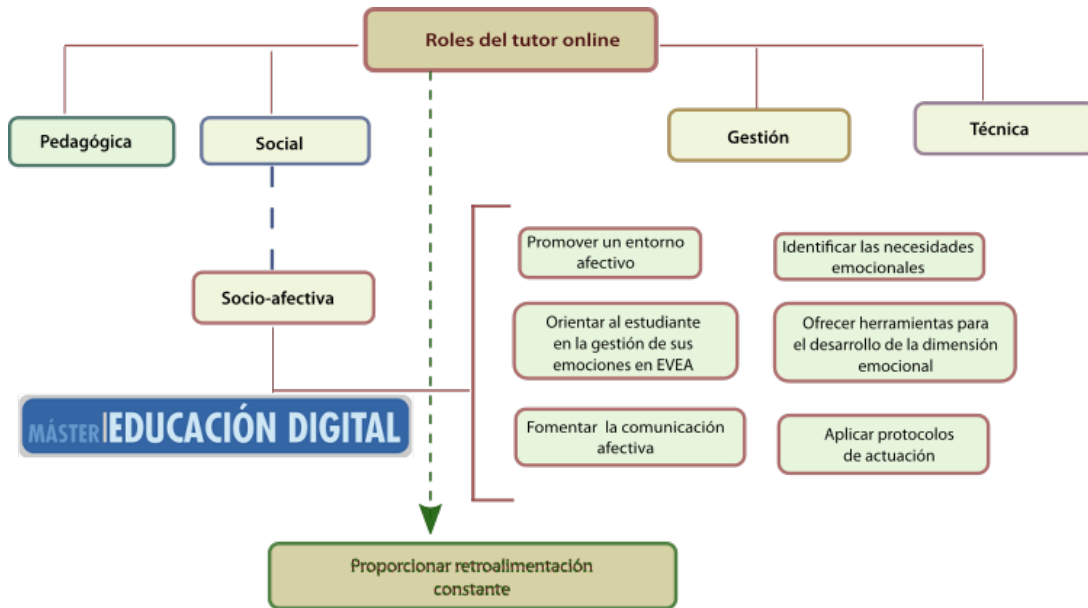


Figura 35. Propuesta de funciones de la tutoría socio-emocional dentro de los roles de la tutorización virtual

Fuente: elaboración propia

### Estrategias implementadas por la tutoría socio-emocional

La tutoría socio-emocional, dentro de la filosofía que inspira el MED como entorno educativo en el que la comunicación e interacción entre los miembros que integran esta comunidad educativa se constituyen en elemento estratégico del proceso enseñanza-aprendizaje, se lleva a cabo mediante dos canales de comunicación: el foro de atención socioemocional (FASE), y el correo electrónico.

a) Una de las funciones claves del foro de atención socio-emocional (FASE), integrado en el Espacio de Coordinación del Máster en Educación Digital (ECMED), está estrechamente ligada a fomentar la presencia social y cuidar la que desde esta investigación se considera una parte esencial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la vertiente emocional. Se tiene, además, en consideración que las emociones que pueden generarse en un EVEA influyen directamente en el bienestar emocional percibido por el alumnado y que, si no son reconducidas y autorregulas por el propio alumnado, pueden motivar estados anímicos negativos que desembocan en abandono. La intención con la que se pone al servicio del estudiante este espacio, como parte de la Tutoría Socio-emocional (TSE), como ya se ha indicado, es edificar un espacio de comunicación y encuentro en el que, siempre desde el respeto y la asertividad, se compartan las distintas experiencias emocionales fruto del desarrollo del proceso de aprendizaje, con el fin de ayudar a su gestión de forma positiva. Dentro de las acciones llevadas a cabo dentro del FASE, destacamos: (a) Al inicio del curso se ofrecen algunas pautas-guías para el desempeño efectivo tanto a nivel cognitivo como emocional en la formación

*online*. (b) Para paliar, en la medida de lo posible, la ansiedad que suele derivarse de las actividades de evaluación (exámenes), se proponen algunas indicaciones de abordaje. (c) El Trabajo Fin de Máster, considerado como punto culmen de la formación que suscita igualmente emociones de la familia de la ansiedad, es otro de los temas abordados en el FASE, por lo que se recomiendan algunas sugerencias para mitigar estados emocionales hostiles para el desempeño.

El uso de analogías<sup>70</sup> es otra de las estrategias utilizadas en el FASE para la identificación de emociones y estados emocionales. La soledad, el aislamiento o la confusión son utilizados mediante distintos recursos como el cine y la literatura para abrir al alumnado a la reflexión sobre sus percepciones, sentimientos y emociones en el EVEA y compartir su experiencia con el grupo-clase.

b) Por otra parte, el correo electrónico ha servido para mantener conversaciones de carácter privado y como vehículo para llevar a cabo las acciones de orientación y aplicación de protocolos. Dentro de las conversaciones mantenidas, el alumnado ha volcado emociones (tanto positivas como negativas) directamente vinculadas con el MED, así como otras de condición personal (en la que entran de manera destacada aspectos familiares) que directamente afectan al progreso en el Máster. El correo como herramienta de aplicación de protocolo, centra su acción en los casos en que se intuye el germen del abandono. Este protocolo, además de por la directa y específica manifestación del alumno/a, se pone en marcha ante algún signo de alarma percibido por los profesores-tutores del Máster que remiten a la tutoría socioemocional los casos detectados, amén de que ellos mismos realicen también tareas encaminadas a solventar la situación. La conversación dialógica, privada y personal es el mecanismo elegido para llevar a cabo la tarea de reconducir el estado de pre-abandono hacia posturas de superación y compromiso de continuación con la formación. El objetivo es que sea el mismo alumno, inmerso en la vorágine emocional que comporta el planteamiento de abandonar, quien resuelva la situación de manera autónoma, aunque guiada; es decir, mediante la autorregulación emocional, bajo la certidumbre de que es la motivación intrínseca en directa relación con un estado emocional satisfactorio, la principal valedora del contrato que consigo mismo firma el alumno para continuar con la formación.

---

<sup>70</sup> El uso de analogías con fines didácticos y pedagógicos viene avalado por ser un «procedimiento cognitivo que consiste en recurrir a un dominio de conocimiento para conocer o comprender mejor otro dominio total o parcialmente desconocido. [...] Este procedimiento desempeña diferentes papeles en el sistema cognitivo humano: se utiliza en tareas de lenguaje, para favorecer la comprensión; en tareas de aprendizaje, para adquirir nuevos conceptos; en tareas de creatividad, para generar nuevas ideas, y en tareas de razonamiento, para resolver problemas» (Sierra, 1995, p. 179, citado en Galagovsky y Greco, 2009, p. 13). Puede consultarse también el uso de la analogía en investigación en J. Fernández *et al.* (2004).

Se ofrece un espacio para reflexión personal, en el que se brindan soportes que provienen tanto de situaciones análogas de la realidad personal de los sujetos que dialogan, como complementos multimedia. No se trata tanto de una operación de «rescate» como de brindar al alumno un entorno propicio para la introspección y la expresión, exteriorización y manifestación de las contingencias vividas, sean estas del orden que sean, en busca de un desenlace emocionalmente satisfactorio sin que medie presión por proseguir en la formación, sino llevado a cabo desde el acompañamiento, la empatía y la comprensión.

Con el fin de conocer el devenir del estudiante en el desarrollo de su proceso educativo *online*, prestando especial atención a su bienestar socio-emocional y no tanto a lo puramente académico, se han remitido correos personales interesándonos por este extremo. Estos correos tienen además el objetivo de fomentar la comunicación afectiva, ofrecer un punto de encuentro, un área de descanso, y crear un vínculo afectivo con la tutoría socioemocional como facilitador de la expresión, fuera de ojos curiosos, tanto de preocupaciones e inquietudes como de alegría, satisfacción y entusiasmo.

### **6.3. Contextos comunicativos y de interacción en el MED**

Atendiendo a los distintos contextos en los que se ha producido la comunicación en el Máster, hay que diferenciar entre: a) comunicaciones llevadas a cabo dentro de la plataforma a través de los foros habilitados y mediante el correo institucional; b) comunicaciones realizadas fuera de la plataforma a través de aplicaciones ajenas a Moodle.

#### **6.3.1. Comunicación desarrollada dentro de la plataforma en la que se aloja el MED**

La comunicación se entiende desde el MED como el pilar del proceso educativo capaz de promover una comunidad de aprendizaje plena. Por ello, se han habilitado, además del correo electrónico, foros y tutorías síncronas para el desempeño de la comunicación educativa y alcanzar que esta sea efectiva.

En el propio diseño o estructura del curso, como ya ha quedado dicho, se habilitan foros en los que el alumnado es invitado a participar con sus reflexiones, dudas, experiencias y la distribución de información para co-construir el conocimiento entre todos los miembros del MED. Además del foro de atención socioemocional, ya explicado en el apartado relativo a la tutoría emocional, dentro del canal comunicativo que representan los foros, se distinguen, según el objetivo educativo que persigan, los siguientes:

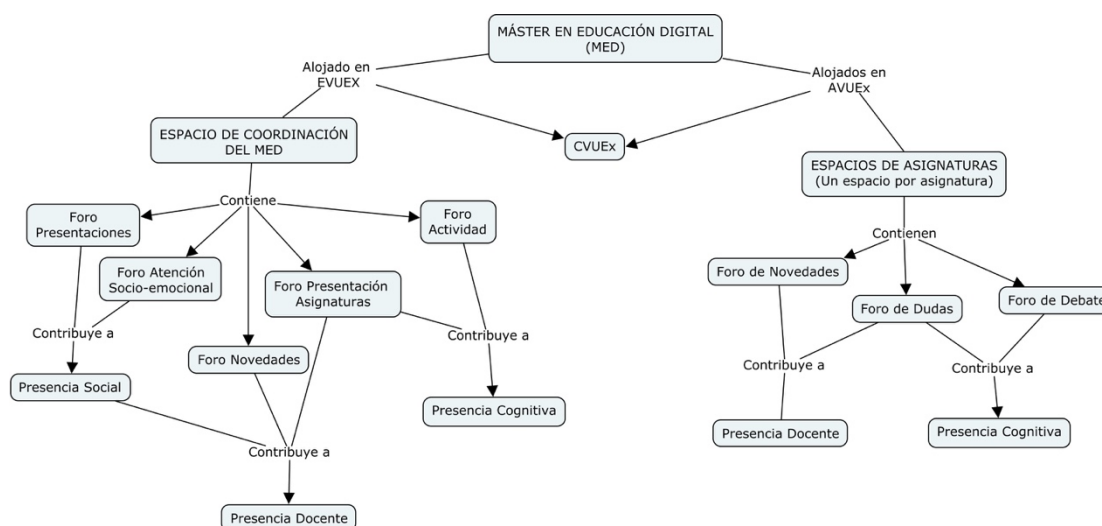


Figura 36. Contextos comunicativos del Máster en Educación Digital

Fuente: elaboración propia

### a) Foro de presentación de MED

Alojado en el Espacio de Coordinación del MED (ECMED), su objetivo principal es fomentar la presencia social. Para ello, además de dar la bienvenida a los participantes, se les solicita que se presenten, cuenten qué estudios anteriores han cursado, si tienen experiencia en educación *e-learning*, qué motivaciones principales actuaron de acicate para elegir el Máster, qué expectativas tienen depositadas en él, cuáles son sus temores (si es que los hubiera), y cuáles son sus primeras sensaciones al iniciar este proceso. Este foro también es un medio para presentar la información importante del Máster, ya que se considera necesario que el alumnado se familiarice con la estructura del curso para movilizar el aprendizaje autorregulado y resolver las dudas iniciales que puedan menoscabar el éxito en su desarrollo: calendario, diseño y secuencia curricular, competencias, órganos para la calidad educativa, principios metodológicos, herramientas para la investigación educativas y el código ético.

### b) Foro de actividad

También alojado en el ECMED, atiende las preguntas, dudas, consideraciones, impresiones, sugerencias, etc. del alumnado. Fomenta la presencia cognitiva mediante el intercambio de información entre el alumnado, pero también promueve la presencia docente al ser éste, en la mayoría de los casos, el sujeto receptor directo de las comunicaciones emitidas por el alumno.

### c) Foro de presentación de la asignatura

Este foro se encuentra abierto dentro del ECMED y tiene por objeto la breve presentación de cada una de las asignaturas que integran el Máster. El profesorado plantea brevemente, en tres diapositivas de carácter visual y con citas que invitan a la reflexión, un problema de partida relacionado con los contenidos a trabajar en la asignatura con la intención de activar los conocimientos previos del alumnado y estimular la reflexión. Este foro se relaciona con la presencia cognitiva por cuanto ejerce una función de metacognición sobre los saberes del alumnado y su puesta en común con el grupo, pero también tiene que ver con la presencia docente y la presencia social.

Además de estos foros, cada asignatura cuenta con un foro de novedades, uno de dudas en el que se plantean consultas de índole más general y otro de discusión, específicamente creado como espacio de transferencia y debate de los contenidos de la asignatura.

Las tutorías síncronas, realizadas de manera grupal a través del *software OpenMeetings*, constituyen otro de los canales de comunicación dentro de la plataforma del Máster. Su carácter sincrónico permite a la comunidad educativa compartir el mismo lapso de tiempo, aunque no espacio físico, y conocerse de manera física aunque en lo virtual, alimentando si cabe un mayor acercamiento de la comunidad gracias a que entran en juego otros elementos comunicacionales como ver a los interlocutores, oír y escuchar sus voces reconociendo en ellas las inflexiones sonoras y aprehender el lenguaje no-verbal contenido en los gestos, expresiones faciales y posturas, conjunto todo ello que aporta una información más elaborada, significativa, clara y precisa, fomentando un mayor y mejor conocimiento personal mutuo y constituir relaciones sociales más sólidas. Las tutorías síncronas contribuyen a la presencia social, cognitiva y docente.

Alojado en los servidores del Servicio de Informática de la UEx, el correo electrónico institucional es otro de los medios de comunicación que podemos considerar vinculados a la plataforma del Máster, por cuanto forma parte de la estructura general del mismo. Las comunicaciones realizadas por este medio, y a las que la investigadora no ha tenido acceso, pero así lo confirman los estudiantes y profesores, giran en torno a cuestiones de dudas, sobre todo en la realización del TFM, exposición de problemas etc. Dentro de la tutoría socio-emocional el correo electrónico es utilizado para una comunicación de carácter más personal y privada, enviándose regularmente correos al alumnado para conocer las sensaciones tanto positivas como negativas en las que cada uno de los alumnos y alumnas está inmerso o los escollos que puedan estar encontrando en el desempeño del Máster. Así mismo, se reciben correos, de manera voluntaria, en los que se abordan temas de carácter más personal y que pueden estar afectando a su desarrollo y compromiso con el reto iniciado.

### **6.3.2. Comunicación externa a la plataforma del MED**

La acción comunicativa entre el alumnado no se ciñe a la utilización de las herramientas que desde la plataforma del MED se ponen a su disposición, sino que se da una suerte de comunicación extendida a espacios, y mediante instrumentos, ajenos a los planteados desde el Máster. Es el trabajo colaborativo realizado en varias asignaturas uno de los principales responsables del fomento de la comunicación externa al MED, canalizada a través de aplicaciones como *WhatsApp*, *Hangouts*, y *Skype*, correo personal y en menor medida por vía telefónica. Esta comunicación amplificada, como se verá en los resultados, atiende, además de aspectos referidos al desempeño académico, a otros aspectos de carácter más personal y cuenta con matices más emocionales. No teniendo conocimiento directo del contenido de estas conversaciones, son las declaraciones aportadas por el alumnado a través de los instrumentos de recolección de datos aplicados, desde donde inferimos su contenido, temática y características.

En la segunda edición del MED la comunicación ha traspasado las fronteras de la comunidad y se ha expandido a nuevos canales de comunicación, las redes sociales. La plataforma de microblogging *Twitter* ha sido la elegida, promovida por el profesorado, como un nuevo ambiente de aprendizaje, difusión, colaboración y visibilización de las reflexiones que en torno a las TIC se están efectuando en el Máster.



# Capítulo 7. Fundamentación teórica del diseño metodológico

## Fuga<sup>71</sup>

7.1

### Buscando un camino metodológico

Exposición y justificación de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación.

7.2

### Consideraciones sobre los instrumentos de recogida de datos

Reflexión y presentación de los instrumentos de recogida de datos. Uso de la metáfora como herramienta de identificación de emociones. Utilización de los campos semánticos de palabras referidas a la emoción.

---

<sup>71</sup> La Fuga es la forma elegida para musicar este capítulo. Sujeta a una estructura compleja y rígidos parámetros de composición, la Fuga es el paradigma de la polifonía contrapuntística tejida por varias voces de igual importancia que, a modo de contrapunto imitativo, reiteran y desarrollan melodías y temas en diferentes tonalidades. Esta forma musical puede presentarse en la llamada «fuga escolástica», de estructura fija e inalterable que sigue unos patrones estructurales, formales y de modulación preestablecidos; y la «fuga libre», cuya estructura se emancipa de los cánones establecidos, aunque conserva el carácter de composición monotemática y de polifonía contrapuntística. Como ejemplo del primer tipo, sin duda, es el Barroco con la figura de J. S. Bach quien marca su época dorada. El carácter sistemático y de patrón normativo que se establece en la composición de una fuga es lo que nos ha llevado a vincularla con la metodología. Pero en nuestro caso, nos inclinamos por la fuga libre para establecer una analogía con la metodología empleada en esta tesis: hemos intentado construir y seguir una metodología lejana de paradigmas férreos y próxima a una libertad, controlada, en nuestro proceso investigador. Será César Franck con su Preludio, fuga y variación en si menor, Op. 18, compuesta en 1862 quien nos acompañe. <http://bit.ly/2zioZHD>



El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente. (Morin *et al.*, 2002, p. 15)

Surgen mil y un interrogantes cuando, una vez identificado el problema a estudiar (y por qué no, también aprender sobre él) y planteadas las preguntas claves tendientes a revelar aquello que se quiere conocer, llega la hora de elegir el camino, la puerta de acceso al problema, la brújula que encamine la travesía. Existen muchos caminos, muchas sendas que si, como decía Lewis Carroll, son andadas lo suficiente, siempre llegarán a alguna parte<sup>72</sup>. Entonces la cuestión es ¿dónde se quiere llegar?, ¿cuál es el camino más adecuado?, ¿existe una ruta predefinida, fija?

Poco a poco el rompecabezas se va armando gracias a la reflexión, a un continuo estado de inquietud, epistemológica si se quiere, y a la inestimable ayuda del conocimiento generado por los que antes que uno mismo han transitado la vereda de la investigación. En la elaboración de esta tesis hemos aprendido, entre otras muchas cosas, que la investigación surge de la curiosidad y se instrumentaliza a través de las decisiones que se van tomando. Decisiones que a veces no son fáciles de explicar, que pueden ser cuestionadas en cuanto a su rigor, pero que han de basarse en el objetivo claro que se persigue, en no perder el norte de aquello que se tiene curiosidad por conocer, en dejar a un lado los miedos ante metodologías férreas y optar por la flexibilidad y la libertad de utilizar los medios que en ese momento sean considerados adecuados para alcanzar el objetivo. Es posible que en una revisión posterior, con el paso del tiempo, las decisiones hubieran sido otras, tal vez más correctas, tal vez más escolásticas o quizás más libres; pero lo que estimamos incuestionable, es que se tomaron las decisiones adecuadas al momento y el lugar, y que lo importante es intentar explicar a la comunidad por qué fueron esas y no otras. Convenimos con Cerrillo, en afirmar que: «Ninguna de las decisiones que tomamos en el proceso de investigación es ajena a la red de relaciones en la que estamos insertos por el mero hecho de ser humanos, y por consiguiente seres sociales» (2009, p. 2).

En este capítulo se recogen las decisiones tomadas en la elección del itinerario que arribe en dar respuesta a las preguntas iniciales de la investigación. Se abre otro periodo de reflexión en el que se acude, entre otros, a los interrogantes planteados por Denzin y Lincoln (2005), como guía de navegación: ¿Cuál es la relación entre el diseño y la perspectiva específica utilizada?, ¿cómo permiten los datos que el investigador

---

<sup>72</sup> Lewis Carrol, *Alicia en el País de las Maravillas* (1865).

trate los problemas de la práctica y el cambio?, ¿quién o qué será estudiado?, ¿qué métodos de investigación se emplearán?, ¿qué estrategias y herramientas para la recogida de datos y su análisis se utilizarán? Esperamos haber recalado en buen puerto y saber transmitir la bitácora de esta singladura.

## **7.1. Buscando un camino metodológico: la mirada hacia la investigación**

La presente investigación se enmarca en el área de Educación, subsistema social que consideramos esencial para la transformación de la sociedad, que ha de ser concebido y establecido desde una reflexión humanista, inclusiva, preñada de valores éticos y democráticos que fomenten el valor a la libertad, el respeto y la inclusión hacia las diferencias individuales, que contribuya a la preparación integral del individuo para promover cambios desde la opinión-acción crítica y constructiva que conduzca hacia una sociedad más justa, igualitaria, inclusiva, plural, democrática y libre. La educación, lamentablemente demasiadas veces manipulada en orden a un continuismo impuesto por los agentes de poder, necesita avanzar y «reinventarse» conforme las necesidades sociales y culturales van emergiendo con el devenir del tiempo. Entendemos que es a la vez, y aunque pueda resultar paradójico, agente transformador y garante de persistencia de creencias y valores socialmente aceptados. Su naturaleza es pues dinámica, mudable, acomodaticia en casos y transgresora en otros. Es este carácter dinámico y fluctuante del propio sistema y de los protagonistas implicados en los procesos educativos, sujetos cognoscentes con ideas, sentimientos, afectos, valores y creencias amén de otras particularidades individuales de carácter socio-económico y/o culturales, lo que se estima define por sí mismo el enfoque epistemológico y metodológico con que ha de abordarse la investigación educativa y por tanto, el prisma desde el que se enfoca esta tesis.

Darle entidad científica a la misma requiere de un encuadre dentro de los paradigmas, definidos por Kuhn como «ejemplos aceptados de la práctica científica real - ejemplos que incluyen, al mismo tiempo, ley, teoría, aplicación e instrumentación- proporcionan modelos de los que surgen tradiciones particularmente coherentes de investigación científica» (1994, p. 34) que prevalecen en el campo científico de las Ciencias Sociales.

No es pretensión de este trabajo consignar las controversias que durante el siglo XX surgieron entre los paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo en torno a la fiabilidad y credibilidad científica de uno y otro. Sin embargo, se entiende la necesidad de especificar alguna de las razones que han llevado a elegir la perspectiva cua-

litativa como guía/paradigma de esta investigación, si bien, como se verá en las siguientes líneas, nos inclinamos por un enfoque multimétodo en el que tiene cabida lo cuantitativo. Y es que, como señala Martínez (2006):

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (p. 128)

Max Weber (1864-1920), pionero, entre otros, del estudio de las Ciencias Sociales y en proporcionarle estatus de investigación de rango científico, introduce el término «*Verstehen*», que a la postre constituirá uno de los principios epistemológicos clave en la investigación cualitativa, cuyo significado «entender, comprender, ver con inteligencia», implica que, además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre un fenómeno. Esto es, el fenómeno a estudiar debe abordarse desde la «comprensión empática»<sup>73</sup> (Rogers, 1992, p. 20) hacia la postura, actitud, sentimientos y pensamientos de los sujetos respecto a la experiencia relatada (R. M. Hernández, 2014). Y esta es la postura de la que se parte desde el inicio de esta investigación: identificar, entender y comprender qué emociones están presentes en un contexto EVEA desde el punto de vista de sus protagonistas y desde una postura investigadora de implicación personal y empática.

Para M. González (2002), las bases epistemológicas de la investigación cualitativa, de las que derivan aspectos metodológicos y éticos, comprenden tres principios claves: a) el conocimiento es una construcción constructiva e interpretativa, no siendo una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico; b) el proceso de producción del conocimiento es interactivo; c) la significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento.

De los distintos enfoques con los que puede abordarse la investigación cualitativa es el paradigma del interpretacionismo-constructivismo el que guía esta tesis. La justificación de la adopción del constructivismo se fundamenta en la esencia ontológica de su propuesta, basada en plantear que no hay una realidad objetiva, sino que es edificada socialmente, lo que implica la existencia de múltiples construcciones de

---

<sup>73</sup> La comprensión empática es un constructo acuñado por Carl Rogers, uno de los precursores junto con autores como Maslow y Perls de la psicología humanista, en su teoría de la personalidad y la psicoterapia centrada en la persona. Este constructo lo consideramos de especial relevancia para esta investigación, porque en todo momento hemos procurado el respeto y la escucha/lectura activa, atenta, sensible y profunda para recoger con la mayor exactitud posible los significados emocionales de todas y cada una de las personas que han participado en este estudio, «que me permite observar su propio mundo tal como él lo ve» (Rogers, 1992, p. 20).

la realidad de modo que las percepciones sobre ésta pueden ser modificadas durante el proceso de estudio. En esta realidad construida, concebida como construcción mental y cognitiva de los individuos que interpretan los mismos fenómenos de maneras diferentes (J. González, 2001), el conocimiento es construido socialmente por los participantes de la investigación, lo que entraña que la investigación es fruto, en parte, tanto de las creencias y valores del propio investigador, de los que no puede sustraerse, como de la implicación interactiva de los individuos con el investigador que resulta de la interacción social y de la influencia de la cultura. Será tarea fundamental del investigador entender el complejo mundo experiencial desde la óptica de quienes lo experimentan, así como comprender las distintas construcciones y significaciones sociales de los hechos (Denzin y Lincoln, 2012).

Señalamos algunas características definitorias de la investigación cualitativa que entendemos encajan con este propósito investigador: a) es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. b) representa un conjunto de prácticas interpretativas que visibilizan el mundo mediante una serie de representaciones, que se constituyen en material empírico o datos (notas de campo, entrevistas, historias de vida, conversaciones, fotografías, grabaciones, etc.), que son contempladas desde un enfoque interpretativo o naturalista mediante la observación y estudio dentro de su entorno natural, siendo tenidos en cuenta los valores y significados de los individuos protagonistas de la investigación. c) pone el énfasis en las cualidades y en los procesos que no son susceptibles de ser examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia; d) enfatiza en la naturaleza socialmente construida de la realidad, lo que deviene en estimar y valorar la íntima relación entre el investigador y el objeto de estudio y las posibles limitaciones situacionales de la investigación, buscando dar respuesta a cómo es creada la experiencia social y cómo se significa; e) posee la potencialidad de ejercer una transformación en el mundo basado en el conocimiento nacido de la profundidad en el estudio de una realidad (Denzin y Lincoln, 2005).

La flexibilidad con la que se construye el proyecto de investigación y por consiguiente cómo ha de ser abordada y desarrollada, es otra de las características esenciales de la investigación cualitativa. Janesick destaca los siguientes atributos del diseño de la investigación cualitativa:

- (a) Es holístico. Se observa desde una perspectiva visual amplia que permita la percepción/visión completa del hecho para comprenderlo en su totalidad.
- (b) Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura.
- (c) Hace referencia a lo personal, cara a cara, e inmediato.
- (d) El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, no necesariamente en hacer predicciones sobre el mismo.
- (e) Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
- (f) Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
- (g) Supone que el

investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social. (h) Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la capacidad suficiente para la observación del comportamiento y agudizarla en la entrevista cara a cara. (i) Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética. (j) describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas. k) Requiere el análisis conjunto de los datos. (1994, p. 42)

Teniendo en cuenta a autores como los anteriormente citados, definimos algunas de las propiedades que orientan esta investigación:

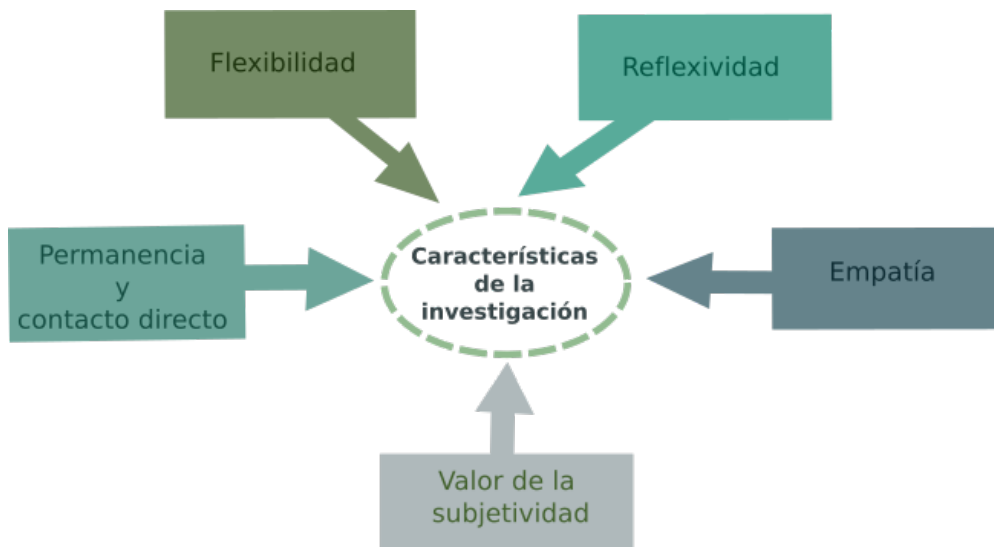


Figura 37. Propiedades que orientan esta investigación

Fuente: elaboración propia

- a) Flexibilidad de diseño. Si bien ha de existir un diseño previo fruto de la reflexión, exploración del objeto a estudiar y conocimiento del contexto en el que se ha de desarrollar la investigación, entendemos que este diseño puede/debe ser modificado y ampliado a tenor de las circunstancias cambiantes, específicas y/o sobrevenidas tanto del propio contexto como de la recolección de datos. Entendemos también que esta flexibilidad hace referencia a los instrumentos de recogida de datos que puedan utilizarse en pos de la consecución de los objetivos marcados, lo que implica caminar en la línea de la perspectiva multimétodo.
- b) Reflexividad. El ejercicio de reflexión es constante no solo a la hora de principiar el estudio, sino durante todo el proceso. La meditación sistemática de los acontecimientos y de los conceptos que pueden emerger durante la evolución de la investigación redundará en la mejorara y/o cambio, si fuera necesario, del diseño mediante el planteamiento de nuevas preguntas. Así mismo, meditar sobre los distintos aspectos puestos de manifiesto, supone

permanecer en un estado constante de lo que nos aventuramos en llamar *incertidumbre comprensiva* que previene valoraciones rápidas o escasamente fundadas y lleva a profundizar, más aún si cabe, en la naturaleza del objeto que se pretende conocer. La lectura y revisión constante, sosegada y crítica no solo de los datos, sino de la literatura científica en la que se abordan los temas propuestos desde el inicio o aquellos que van emergiendo, es la estrategia seguida para llevar a cabo la reflexividad<sup>74</sup>.

- c) Enfoque empático. Cuando se trabaja con sujetos reales y únicos, que cuentan con circunstancias, emociones y motivaciones personales propias, el investigador ha de tomar conciencia de las singularidades y características personales y contextuales de los sujetos y en todo momento mantener una postura empática. Supone, así, respeto para cada una de las individualidades y para sus voces, sean éstas manifiestas o silenciosas. Supone, igualmente, conectar con las circunstancias afectivo-sociales de cada uno de los sujetos que participan en la investigación para entender y valorar<sup>75</sup> con la mayor exactitud posible sus acciones o no-acciones.
- d) Valor de la subjetividad. Defendemos que la subjetividad del investigador, cuando, y en relación con el enfoque empático, no pretende poner su perspectiva en primer plano, enriquece la investigación. Dentro de la subjetividad, sin duda, también entra en juego el conglomerado de creencias e ideologías del investigador y, por supuesto, de los sujetos protagonistas de la investigación con la consiguiente conformidad o confrontación de unas y otras. Permanecer en un estado de asepsia absoluta frente a los hechos que se narran o suceden es prácticamente imposible en una investigación social. Tomar conciencia de la subjetividad propia como investigador capacita a que pueda ser empleada como timonel para comprender y enriquecer la subjetividad ajena, pudiendo aportar credibilidad y rigor a la investigación.

---

<sup>74</sup> Esta reflexividad, a la que hemos llamado *incertidumbre comprensiva*, la entendemos ligada a la vigilancia epistemológica descrita por Bourdieu *et al.* (2002), que ha de abrazar el investigador social ya que en las investigaciones que tienen como centro el ser humano, resulta más imprecisa la separación entre opinión y discurso científico. Es así que a lo largo de todo su investigar, el científico de lo social debe mantener una «acción polémica incesante de la razón» (Bourdieu *et al.*, 2002, p. 113), y someter, de principio a fin de la investigación, cada una de las decisiones tomadas acerca del problema, la construcción del objeto, la metodología implementada y los resultados obtenidos, a un constante proceso de crítica y ruptura.

<sup>75</sup> No se ha considerado este «valorar» como atribuir a la acción calificativos o etiquetas de orden numérico, psicológico o de juicio de valor (bueno-malo; adaptado-inadaptado, etc.); sino que la valoración a la que se pretende hacer referencia se encuentra en la línea de la apreciación, la estimación o la consideración, desde el más absoluto respeto, que tiene como intención la de aprehender con la mayor profundidad posible los vericuetos afectivo-sociales por los que pueden transitar los sujetos.



- e) Permanencia y contacto directo con el objeto de estudio. Llegar a conocer el grupo social en el que se lleva a cabo la investigación necesita de la estancia, la relación y la comunicación permanente. Estar en el mismo lugar, ese estar y sumergirse en el campo que tomamos de la investigación etnográfica, implica permanecer atento a lo que ocurre en cada momento, ser parte del contexto, practicar una observación participante no invasiva ni controladora, sino adoptando, o llegando a adoptar, una mirada «*emic*» en la que son conocidos, y respetados, los códigos del grupo.

Expuesto lo anterior, dos son las dimensiones vertebradoras de la decisión de adoptar una perspectiva cualitativa en esta investigación: a) los actores y el contexto; y b) el objeto de estudio.

#### **a) Teniendo en cuenta los actores y el contexto.**

Los protagonistas de esta investigación son personas con rol de alumnado en un máster desarrollado en modalidad *online*. Estamos trabajando con un grupo social dentro de un contexto educativo específico, por lo que nos inclinamos por la perspectiva cualitativa, por cuanto este enfoque nos permite abordar y estudiar las distintas facetas que, permeables entre sí, construyen al ser humano. Ser humano que no es inmutable y en el que confluyen distintas realidades (e irrealidades) que conforman su personalidad, actitud, sentimientos, acciones y respuestas. Lo concerniente al género humano es difícilmente ponderable en magnitudes numéricas o cantidades, sino que el conocimiento y comprensión de un hecho social, que tiene como obligado protagonista un sujeto cognoscente (el hombre), se alcanza a través de la interacción, la comunicación y la colaboración entre el sujeto y el investigador.

Ciertamente la subjetividad e intersubjetividad, como ya ha sido señalado, entran en juego en este tipo de investigaciones en el que un sujeto, la investigadora en este caso, pretende conocer ciertos aspectos de otros sujetos. Sin embargo, subjetividad e intersubjetividad pueden ser concebidas como una oportunidad y un instrumento eficaz para conocer la realidad humana y no como un obstáculo para ello. Sandín (2005), señala el «yo como instrumento», concepto que resulta descriptivo, aglutinador y explicativo del papel del investigador cualitativo, entendiendo con ello que es el yo (el investigador) pieza fundamental y clave del proceso y la recogida de información, radicando en él la credibilidad y fiabilidad de la investigación, lo que supone por extensión huir de una visión mecanicista que reduce los métodos a un conjunto de técnicas aplicadas a modo de receta. Esto conlleva que el investigador se sumerge en la realidad y la experiencia misma a investigar, realizando un ejercicio de reflexividad constante en el que destacan elementos como la «intersubjetividad del conocimiento,

la conciencia del carácter político ideológico de la investigación, entender la complejidad de los fenómenos, la importancia del reconocimiento del otro, el compromiso de escuchar con atención las voces de los más vulnerables y protegernos contra la autosuficiencia moral» (Sandín, 2005, p. 7)<sup>76</sup>.

En esta investigación, en la que se pretende acceder a una de las dimensiones más íntimas y personales del ser humano como son las emociones, la subjetividad del informante y la intersubjetividad surgida entre éste y el investigador, son no solo importantes sino necesarias para acercarnos y conocer en profundidad el objeto de estudio; conocimiento generado a través de la interacción, la observación y el análisis de las verbalizaciones/aportaciones vertidas en los foros, correos electrónicos, relatos y entrevistas, en las que si no de una manera manifiesta, sí encontraremos de una manera latente (y subjetiva) la emoción implicada en cada caso.

El contexto en el que se desenvuelve el ser humano forma parte indisoluble de su propia existencia, experiencia, actitud y emoción, componentes todos ellos que forman parte y contribuyen a la socialización, a la manera en la que se imbrican y desarrollan las relaciones sociales. Esta investigación, como venimos diciendo, se desarrolla dentro de un contexto virtual educativo en el que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje interactúan entre sí a través del ordenador. Las características de estos contextos EVEA, así como la interacción y comunicación mediada por ordenador (por la tecnología), aspectos ya recogidos en el marco teórico, poseen algunas cualidades diferentes a la que se lleva a cabo cara a cara. Estas cualidades o características no son mejores ni peores, solo diferentes; siendo necesario que emisor y receptor las reconozcan, acepten y se encuentren en el mismo plano comunicativo en el que ambos comparten los códigos que le son propios. Uno de los factores esenciales del contexto es que se trata de un entorno educativo al que se accede de manera voluntaria<sup>77</sup> y en el que todos los integrantes comparten un mismo objetivo, aunque esto no implique una unicidad de valor, motivación, expectativas y por supuesto emociones, ya que la pertenencia a un grupo no diluye las percepciones e inquietudes personales de cada individuo, aunque sí puedan verse afectadas tanto positiva como negativamente.

---

<sup>76</sup> Dentro del valor intrínseco que tiene la subjetividad del investigador en Ciencias Sociales se hace necesario reflexionar y tomar conciencia de la huella que deja en la investigación, así como disciplinarla a fin de no alterar datos y dar confiabilidad a la investigación. Para ello, Montes de Oca (2016), propone un instrumento de autoinforme que permite al investigador cuestionarse la autenticidad, credibilidad, transferibilidad, transparencia y ética.

<sup>77</sup> Nos referimos a que cursar un máster no es requisito obligatorio o prescrito por las leyes educativas, sino que el acceso tiene que ver más con motivaciones personales o, en su caso, profesionales.

**b) Teniendo en cuenta el objeto de estudio.**

No resulta fácil acceder, o tal vez mejor deberíamos decir que presumimos es un acceso coartado o limitado, al mundo emocional desde una perspectiva puramente cuantitativa, puesto que es necesaria la integración y la apertura bidireccional de informante e investigador a través de la creación de un vínculo de confianza y respeto. A la potencial dificultad a la que nos enfrentamos al estudiar las emociones como un concepto intangible y subjetivo que no es mensurable sino a través de la conducta inferida, manifestada y observada o por medio de las declaraciones verbales del sujeto, se suma el hecho de que este estudio se realiza en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje *online*, por cuanto, además, carecemos del inestimable auxilio que puede suponer el contacto directo cara a cara con el alumnado en el aula, en el que los afectos y emociones son más factibles de ser identificados. Facilidad auspiciada por elementos no solo del lenguaje verbal declarado sino, y principalmente, merced al lenguaje no verbal asociado a toda comunicación y en el que incluimos los elementos paralingüísticos del lenguaje (tono y modulación de voz, expresión, etc.), el gesto, elementos kinestésicos e incluso el silencio o silencios, contenedores de gran carga expresiva y emocional.

**7.1.1. Hacia la integración metodológica**

Anotadas las razones que dan consistencia cualitativa a esta investigación, la flexibilidad con la que entendemos el trabajo investigador y la asunción de perspectivas de estudios lejanas a una utilización férrea de paradigmas y enfoques nos lleva a incorporar a esta tesis una óptica cuantitativa, situándonos así en la «tercera vía» paradigmática de investigación: la investigación multimétodo o de método mixto. En la decisión de abordar una investigación de estas características metodológicas pesa el hecho de considerar un enriquecimiento de los resultados a obtener al ser examinada una misma realidad desde diferentes prismas mediante el empleo de todos aquellos instrumentos de orden cualitativo y cuantitativo estimados como eficaces para recabar datos.

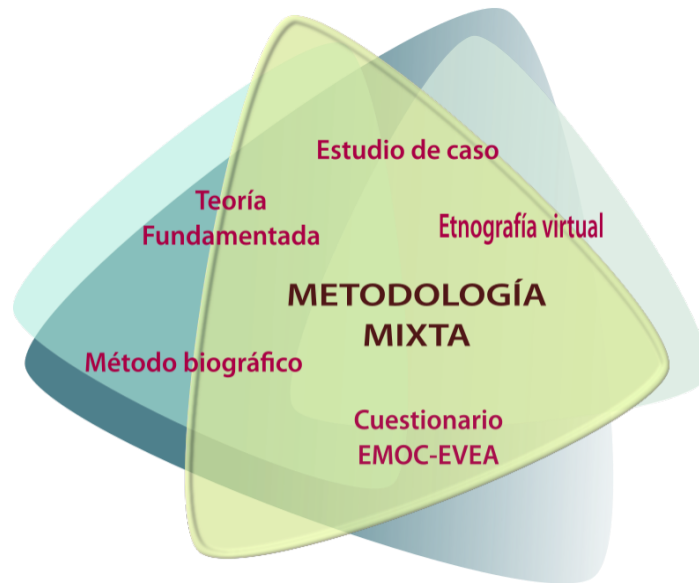


Figura 38. Metodología de integración de métodos o mixta

Fuente: elaboración propia

La posición que una investigación mantenga sobre la relevancia otorgada, en función de los objetivos, a cada una de las perspectivas utilizadas en su estudio (cualitativa-cuantitativa), lleva a establecer distintos tipos de investigación multimétodo: de complementariedad, de combinación y de triangulación. Siendo la complementariedad la estrategia de integración en la que una perspectiva completa a la otra, sin que se produzca solapamiento entre ellas. Por su parte, la combinación hace referencia a la táctica por la que una perspectiva adquiere mayor relevancia frente a la otra, con la intención de fortalecer las conclusiones alcanzadas por el método considerado principal. Finalmente, la triangulación supone aproximarse a la misma realidad de estudio desde las dos vertientes metodológicas, de manera que ambos convergen y se produce un solapamiento de resultados. En este caso, aun cuando los métodos se aplican de forma independiente, el fin último es evaluar el nivel de convergencia de los resultados (Bericat, 1998). Será esta última, la triangulación, la puesta en práctica en esta tesis.

A la triangulación, a su vez, puede accederse conforme a la siguiente clasificación, planteada por Denzin (1978) en C. Rodríguez *et al.* (2006):

- Triangulación de fuentes: obtención de datos de distintos actores o grupos que integran la realidad a estudiar.
- Triangulación de investigadores: participación de varios investigadores en el proceso que tiende a mitigar posibles sesgos del investigador.

- Triangulación teórica: aplicación de distintas teorías ya existentes sobre el tema objeto de estudio con el objetivo de complementar los datos. Puede suponer el enriquecimiento y corroboración o no de teorías previas.
- Triangulación metodológica o de instrumentos: busca reconciliar datos obtenidos desde diferentes perspectivas con instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Acorde a estos modelos de triangulación, en esta investigación se opta por la triangulación metodológica o de instrumentos, que supone aproximarse a la realidad a estudiar mediante la intervención integrada y/o combinada de varios métodos de recogida de datos sobre un mismo asunto (en este caso las emociones en EVEA) y su análisis.



Figura 39. Integración metodológica de instrumentos

Fuente: elaboración propia

La estrategia multimétodo queda reflejada en la utilización del cuestionario EMOC-EVEA<sup>78</sup>, permitiendo contrastar los resultados con los obtenidos por la vertiente cualitativa. Supone, además, la oportunidad de aprovechar características tales como la facilidad de su aplicación y la obtención de respuestas concisas y valorativas a ítems que contemplan distintos ámbitos significativos de la educación en modalidad *online*.

Sin embargo, esto no implica constreñir la investigación a términos numéricos, puesto que será un proceso de triangulación el encargado de cotejar los resultados obtenidos de este instrumento con los hallados en los instrumentos de orden cualitativo. Por otra parte, comporta además un punto de arranque de la investigación y una ocasión, a modo de prospectiva, para seguir investigando, puesto que permite profundizar en cuestiones relativas a la edad, el género, la experiencia previa o la disponibilidad personal basada en indicadores de tiempo (completo/parcial).

<sup>78</sup> Nos ocuparemos de su descripción en el Capítulo 10. Disponible en los Anexos 3 y 8.

Por todo ello, estimamos que la aplicación de una metodología mixta basada en la triangulación coopera en la urdimbre de una teoría sustantiva de rango medio capaz, o posiblemente apta, de señalar los ámbitos y objetos emocionalmente competentes en un ecosistema educativo *online*.

En resumen, se afronta una investigación que, atendiendo al objeto, sujetos y contexto, y siguiendo a Denzin y Lincoln (2005), pretende destacar el proceso y los significados de una realidad o contexto construidos socialmente mediante la interacción comunicativa y afectiva y en el que la investigadora mantiene un contacto directo y próximo con los sujetos participantes en el estudio propios de la investigación cualitativa con el fin último de generar, que no corroborar, una teoría de rango medio que ayude a explicar los componentes socio-afectivos y emocionales presentes en el alumnado de EVEA *online*. Se ha pretendido generar este conocimiento desde la perspectiva metodológica mixta o multimétodo entendida como una combinación de técnicas, métodos, aproximaciones y conceptos cualitativos y cuantitativos dentro de una misma investigación. La intención estratégica de esta decisión se basa en la necesidad de asomarse a los distintos planos en los que se pone de manifiesto la emoción en un EVEA y contrastar e integrar los resultados obtenidos desde diferentes instrumentos.

Argumentada la idiosincrasia de esta investigación, enfocaremos ahora con más precisión, sobre el método implementado para la consecución de los objetivos propuestos<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Siendo que la Teoría Fundamentada ocupa un mayor nivel de reflexión, ya que dirige las etapas y acciones seguidas en la investigación, será abordada de manera particular y profunda en el Capítulo 8.

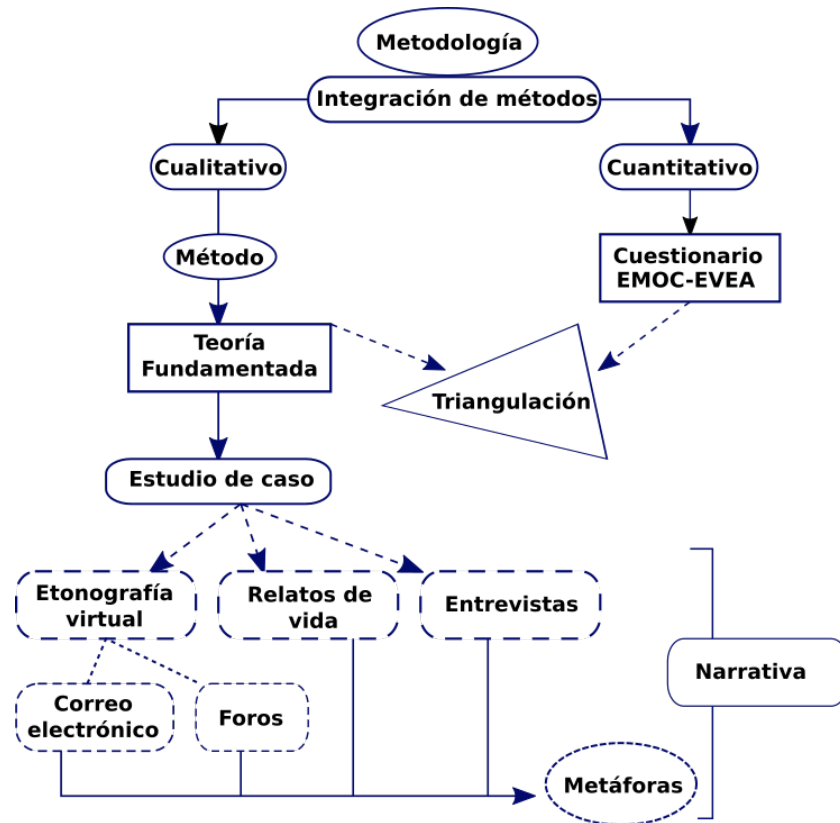


Figura 40. Esquema metodológico

Fuente: elaboración propia

### a) Estudio de caso

Se da una circunstancia cardinal en la investigación que estamos presentando: trabajamos, observamos y participamos dentro una comunidad virtual educativa acotada y bien definida. El Máster en Educación Digital representa una comunidad única, concreta y específica dentro del inabarcable universo que representa la formación *online*. Bajo esta coyuntura, interpretamos que nos encontramos ante un estudio de caso simple o único, entendido como la investigación intensiva y profunda de un contexto socio-educativo singular, en el que son examinados de manera sistemática su complejidad, propiedad y particularidad (Sabariego *et al.*, 2004; Stake, 2005). Y dentro de dicha complejidad, dirigimos nuestra atención y sometemos a un exhaustivo examen al objeto emoción, siendo así que nuestro microscopio enfoca una única magnitud, de las muchas que pueden ser estudiadas, de un contexto educativo (virtual) específico.

Cumple la presente investigación con las características señaladas para el estudio de caso por Álvarez y San Fabián (2012):

- (1) Se realiza una descripción contextualizada del objeto de estudio: las emociones son estudiadas en un contexto particular y concreto, el MED.

- (2) Se examina con profundidad la realidad para ofrecer una amplia panorámica del fenómeno objeto de estudio (la emoción en EVEA), poniendo de manifiesto su complejidad.
- (3) Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
- (4) Se trata de una investigación heurística que tiene por objeto arrojar luz sobre las emociones en contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar, o aproximarse al menos, una honda comprensión.
- (5) No se parte de hipótesis: se observa, analiza, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- (6) Las relaciones e interacciones entre investigadora y participantes se constituyen en núcleo central, por lo que se hace necesaria, como así ha sido, la participación y permanencia en el campo durante todo el proceso. Ello implica, así mismo, la negociación entre ellos.
- (7) Se acude a múltiples fuentes de datos, siendo estos analizados desde una perspectiva global, interrelacionada y triangulada.
- (8) Aplicamos un razonamiento inductivo. Los argumentos y la proyección o transferencia de los resultados a otros casos emergen de la profundidad y fiabilidad del trabajo de campo, por lo que nos obligamos a describir meticulosa y fidedignamente el proceso investigador seguido.

### **b) Consideraciones sobre etnografía virtual**

¿Podría colegirse, así mismo, que, en virtud de lo expuesto (características asumidas en la investigación, objeto de estudio y contexto), nos remitimos al método etnográfico? Valoramos que acercarnos al contexto en el que se desarrolla esta investigación presupone hacerlo también desde la mirada de la etnografía virtual (Hine, 2004)<sup>80</sup>, considerando que aquél no es otro que un entorno virtual. En nuestro caso, no tomamos Internet como objeto de estudio, sino que es la herramienta necesaria para alcanzar conocimiento sobre la realidad emocional de una comunidad educativa que vive y se desempeña en la red<sup>81</sup>. No investigamos sobre la red, sino en la red. Concretamente en un territorio microscópico si lo comparamos con el universo de la web; un territorio que, además, es de acceso restringido y demarcado que forma parte de una institución, la Universidad de Extremadura, al que solo es posible acceder por contraseña

---

<sup>80</sup> Sobre etnografía virtual puede consultarse, entre otros, Hine (2004); Ardèvol *et al.* (2008); Pérez *et al.* (2003), García del Dujo y Suárez (2011). Puede visitarse, también, la página web de Adolfo Estalella, en la que se recogen sus distintas publicaciones e investigaciones en el ámbito de la etnografía virtual: <http://bit.ly/2zsQ64L>

<sup>81</sup> Autores como Pérez *et al.* (2003) distinguen dos vertientes posibles de estudio en la etnografía virtual: considerar Internet como objeto de estudio o estimarla como instrumento de investigación.



vinculada a una matrícula de estudios. ¿Podríamos encontrarnos ante un caso de estudio virtual o en la red? Queda ahí la pregunta.

La relación de confianza entre investigado e investigador es la característica principal del paradigma etnográfico. Que el investigador se abstenga de recolocar, desdibujar o alterar las prácticas de la comunidad/grupo social que estudia y buscar la comprensión sobre las motivaciones que mueven a los sujetos a actuar de un modo determinado (Mosquera, 2008). Estas características han sido asumidas, o al menos así se ha tratado de hacer, por la investigadora; asumiéndose la perspectiva *émic* como ingrediente vertebrador de la metodología implementada, que puede entenderse como análisis de nivel micro, para testimoniar, amplificando la voz del alumnado, lo que sucede en el EVEA como realidad construida socialmente.

Otro aspecto a tener en cuenta, constituyente de una de las fuentes principales de datos de la investigación social en la red, es el análisis de las interacciones de los sujetos a través de la comunicación mediada por ordenador (Arriazu, 2007), aspecto ya tratado en el marco teórico que puede fundamentar la conexión de esta tesis con el método de la etnografía virtual. Los instrumentos de recogida de datos utilizados en esta tesis bien pueden calificarse adscritos al método etnográfico; sin embargo, no así el discurrir temporal de la investigación: si en la etnografía son planteadas cuatro etapas sucesivas en las que el último periodo lo constituye el análisis de datos<sup>82</sup>, en nuestra investigación este análisis, de acuerdo con la Teoría Fundamentada (TF), se lleva a cabo desde el inicio mismo en el que son recogidos los datos. De igual modo, y en consonancia de nuevo con la TF, el resultado de esta investigación no es una etnografía como producto descriptivo denso e interpretativo sobre el objeto investigado (aunque no faltan descripciones en esta tesis), sino tratar de generar una teoría explicativa de rango medio sobre las emociones de sus pobladores.

## 7.2. Consideraciones sobre los instrumentos de recogida de datos

El escollo de aprehender lo inmaterial, y conforme a los objetivos que se tratan de alcanzar, nos conduce a meditar sobre qué instrumentos de recogida de datos son necesarios o factibles de proporcionar información relevante sobre el tema de investigación. Esta dificultad es una de las claves para tomar la decisión de diseñar y manejar distintos instrumentos de recogida de datos con el fin de cubrir, en la medida de lo posible, los diferentes planos en los que puedan ponerse de manifiesto las emociones en EVEA *online*, afrontando así la investigación desde una posición holística (Janesick,

---

<sup>82</sup> Señala Mosquera (2008) las siguientes etapas de la etnografía: a) selección del campo de estudio y delimitación de las preguntas de investigación y marco teórico; b) selección de informantes, fuentes de datos y estrategias de recolección y almacenamiento de información; c) acceso y trabajo de campo; y d) análisis de datos.

1994). Además de utilizar instrumentos circunscritos plenamente en el matiz cualitativo de una investigación, se ha decidido incluir un cuestionario de autoinforme<sup>83</sup> que diera voz al alumnado facilitando su percepción personal, abriéndoles el camino hacia la reflexión introspectiva para conocer y «poner nombre» a las emociones que habían surgido en su proceso de e-a. Contribuye así, o esa ha sido nuestra intención, a revelar una fotografía panorámica del trance y temperatura emocional del espacio-contexto educativo. Si bien el cuestionario arroja información en términos de cantidad, intensidad o frecuencia, desde la posición investigadora asumida se entiende y aplica como una «colaboración» (necesaria sea esta o no).

No es únicamente intención de esta investigación el proceder a una descripción, más o menos pormenorizada, de las emociones que se generan entre el alumnado de una titulación *online* o de cómo es la comunicación que se lleva a cabo en estos contextos. El propósito que perseguimos es identificar y explicar, a través de un proceso inductivo, por qué aparecen dichas emociones, cuáles son sus disparadores. Y no existiendo una teoría de rango medio que esclareciera estos aspectos (los estados emocionales del alumnado y el seguimiento para hallar correlaciones con resultados), necesitábamos trascender la pura descripción conceptual para vehicular el diseño-acción de EVEAs *online* en los que puedan ser pronosticados, o al menos partir de esta premisa, la implicación y/o estados emocionales, optándose por la Teoría Fundamentada (TF) como metodología de investigación, ya que ésta tiene como objetivo último generar teoría sustantiva de rango medio sobre la realidad estudiada.

### **7.2.1. Narrativa: el relato como fuente**

A pesar de que es la TF la metodología vertebradora y de la que nos servimos para llevar a cabo el proceso de análisis de los datos, se abrió un debate interno sobre los instrumentos más usuales de la TF. Si en un principio se tomó la entrevista como instrumento principal de la que emanaran los datos, resonaban otras posibles fuentes que se ajustaran a los objetivos perseguidos como, por ejemplo, las narraciones en primera persona de los sujetos de investigación.

Asumiendo el riesgo de que estas narraciones sean demasiado escuetas y/o vacías de contenido emocional relevante, la entrevista pasa a constituir el muestreo teórico propuesto por la TF, recurriendo a ella en caso de necesidad para completar y/o complementar aspectos de interés o aquellos otros que no quedan suficientemente claros. Siendo así que la entrevista ilumina, complementa, explica o especifica facetas que puedan considerarse como relevantes o susceptibles de ser detalladas.

---

<sup>83</sup> Se ha diseñado, desarrollado y validado el cuestionario «Emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje» (EMOC-EVEA), del que se ofrece información detallada en el Capítulo 10.

De este modo, se utiliza el relato como metodología, pero también como herramienta recogida de datos. La justificación de esta decisión que nos hemos dado y que compartimos, es que la entrevista, tanto en su planteamiento por la investigadora como por las respuestas de los sujetos de investigación, podría verse «contaminada» por lo puramente cognitivo; preocupándonos, además, el no contar con la valiosa información que reporta el lenguaje no verbal, ya que su realización no se realiza cara a cara, elemento que consideramos fundamental en la comunicación dialógica que supone la entrevista, acotándose tal vez las respuestas a una serie de respuestas automáticas o automatizadas en las que los participantes, de manera consciente o inconsciente, podrían intentar inhibir sus emociones.

Bajo esta premisa, se plantea que el alumnado relate su experiencia desde una perspectiva más personal e íntima sin que la investigadora medie en su narración<sup>84</sup>. Entramos así en consonancia con las reflexiones de Cerrillo (2009) sobre fiabilidad y validez en la metodología cualitativa. Destaca el autor que, a parte de los exámenes externos a los que la investigación pueda ser sometida, la fiabilidad debe o debería venir del propio fuero interno del investigador, recayendo en él el compromiso de que «el sujeto exprese su discurso de un modo no orientado ni dirigido» (Cerrillo, 2009, p. 4). Esta cuestión, considerada vital en esta investigación, ha llevado en más de una ocasión a tomar decisiones que han repercutido directamente en los datos recogidos. Así, nos hemos inhibido de proponer demasiadas publicaciones en el foro y de limitar el número de comunicaciones por correo electrónico, pensando en no saturar, obligar ni dirigir la interacción con el alumnado e intentando crear una relación basada en la iniciativa, confianza, libertad y a demanda del alumno para compartir sus necesidades y cuitas emocionales. Claro está que esta decisión ha podido repercutir negativamente en el número de intervenciones registradas, pero no así en la calidad de las mismas y en el compromiso de la investigadora de crear un espacio socio-emocional, primando en todo momento el bienestar del alumnado, entendido como una zona de libre acceso, disposición y servicio de quien lo requiera, no como una *factoría* generadora de datos.

Nos adentramos así en los terrenos de los instrumentos manejados por el método biográfico/narrativo, entendido como evidenciar el testimonio subjetivo de los sujetos protagonistas de la investigación y en el que se recoge desde su propia voz las percepciones y valoraciones de, en este caso, la experiencia vivida como alumno/a del MED, dando como resultado un producto narrativo en forma de relato autobiográfico

---

<sup>84</sup> Entendemos que, en el relato, de orden personal, la investigadora no dirige la acción; sin embargo, sí existe mediación en cuanto la investigadora desempeña el ejercicio de ser «traductora» de los escritos.

(Pujadas, 1992, citado en G. Rodríguez et al., 1999). Dentro de las posibilidades investigadoras que ofrece la narrativa<sup>85</sup>, nos situamos en los alrededores del relato de vida<sup>86</sup> el texto identitario o «autotexto» (Velasco, 2006), definido como

La rememoración de la historia personal de un sujeto, que puede o no estar en forma escrita, gráfica, sonora, etc., pero que en todo caso puede ser examinada como un texto; en otras palabras, se trata de todo relato de la experiencia propia. (Velasco, 2006, p. 2)

Esta definición, coincide con la que ya expresara Barthes (1977, p. 65) al decir que «el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias». Estos «documentos humanos» (Blummer, 1981, p. 90) a los que hace referencia en su disección de la obra de Thomas y Znaniecki<sup>87</sup>, permiten al investigador contar con un medio que posibilite la aprehensión «del factor subjetivo y estudiarlo en su interacción con el factor objetivo» (Blummer, 1981, p. 90), al considerarlos como una recopilación de la experiencia del sujeto que suministra datos empíricos de su subjetividad a la vez que constituyen «un registro objetivo que permite que otros tengan acceso a los datos y se remitan al mismo cuantas veces lo precisen» (Blummer, 1981, p. 90).

Constituye el relato de vida una forma de investigar con amplia y valiosa aplicación en la educación, que permite construir realidades de aula que completan y complementan a otros procesos de investigación como, por ejemplo, la investigación-acción o la investigación evaluativa. Consideramos que se trata de una metodología versátil, sin demasiadas complicaciones para su aplicabilidad en el aula y que deviene en soporte para suscitar en el alumnado la reflexión sobre su experiencia vital en el ámbito educativo<sup>88</sup>, así como contribuir a su satisfacción cediéndole la palabra como pro-

---

<sup>85</sup> En perspectivas de investigación feminista, las producciones narrativas son tenidas en cuenta como hacedoras de un marco epistemológico y metodológico sólido y comprometido para desarrollar prácticas de investigación social crítica (N. García y Montenegro, 2014; Gandarias, 2014; Gandarias y García, 2014; Schongut, 2015).

<sup>86</sup> Seguimos a Pujadas al utilizar el término 'relato de vida', quien ante las múltiples acepciones nacidas del concepto original *'life history'* acuñado por Thomas y Znaniecki (2004) lo diferencia de «historia de vida» al otorgarle a éste un significado que engloba no sólo el relato de vida, sino cualquier otra información o documentación adicional relativa al individuo que permite una reconstrucción más amplia y objetiva de su biografía (Pujadas, 1992, citado en G. Rodríguez et al., 1999).

<sup>87</sup> Nos referimos a *El campesino polaco en Europa y América*, editada entre los años 1918-1921, una de las grandes obras que, desde la Escuela de Chicago, cimenta el estudio de la Sociología a través del método biográfico-narrativo.

<sup>88</sup> La reflexión del alumnado sobre la experiencia en su desempeño educativo refuerza la competencia de aprender a aprender y vehicula las estrategias a llevar a cabo para la mejora y/o adaptación necesarias para que dicho desempeño educativo (o proceso de enseñanza-aprendizaje), se dirija de la manera más eficiente posible.

tagonista que narra y comparte su historia, su testimonio en primera persona, individual y subjetivo<sup>89</sup>. Convenimos con Goodson en considerar que el aprendizaje es «una de las estrategias que emplean las personas como respuesta a los acontecimientos de su vida» (2017, p. 38), de lo que se deduce que el aprendizaje (o proceso de e-a), está íntimamente inserto, nutre y se nutre de la vida y el contexto del alumno. De ahí que el relato de vida del alumno permita abrir una puerta transformadora de la práctica pedagógica, abordada desde la perspectiva que le otorga el alumnado, por cuanto capacita, guía y sustenta la reflexión del docente, para el diseño de una planificación y organización pedagógica que dé respuestas a sus necesidades e intereses<sup>90</sup>. Dar voz al alumnado significa, de alguna manera, poner en sus manos el poder transformador de la educación: frente a las grandes narraciones que, pudiendo provenir de los agentes de poder/control, establecen una *realidad teórica* educativa, se da paso a las pequeñas narraciones de los sujetos que la habitan, capacitando la construcción de una *realidad disyuntiva* a la dogmática y hegemónica.

Señalaremos que, cuando el relato actúa como soporte teórico y metodológico, se sigue la perspectiva, que para los textos tanto históricos como autobiográficos, propone Hayden White<sup>91</sup> (1984). En la propuesta de este autor, se señalan dos tipos de textos: los transparentes, referidos a documentos tales como partidas de nacimiento, testamentos, contratos etc., y los textos opacos distorsionados y contorsionados por la cultura y la ideología en la que subyacen elementos y características dentro del contexto, así como creencias y emociones (White, 1984). ¿Qué hace, entonces, confiable a un texto?: leerlo con desconfianza, a mayor desconfianza metodológica mayor cantidad de operaciones de control de la lectura y mayor confiabilidad de la interpretación, se asienta así el autor en el «principio de la sospecha». Prosigue definiendo la postura del investigador, proponiendo que debe mantener con la fuente una relación en la que acepte que es la fuente (el sujeto que redacta el texto), quien pone las reglas. El texto

---

<sup>89</sup> A este respecto, nos gustaría indicar cómo, al margen de esta tesis, se ha utilizado el relato de vida en la asignatura «Recursos tecnológicos y de investigación» del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Se propuso al alumnado narrar su historia con la tecnología digital en tres formatos: narración textual, infografía y vídeo. Los resultados obtenidos, a falta de un análisis en profundidad, dejaron comentarios de satisfacción personal al recordar episodios de la vida personal del alumnado asociada, en muchos casos, con una gran carga emocional.

<sup>90</sup> Sobre la capacidad de generar transformación educativa y su inclusión en general como método de investigación en educación, puede consultarse, entre otros, J. González (2009); Rivas *et al.* (2012); F. Hernández *et al.* (2011).

<sup>91</sup> Hayden White supone una ruptura a la clásica concepción de los textos históricos y la labor del historiador, al concebir la realidad histórica como construida en forma de narración y no como texto aséptico. La narratividad con la que se construye la Historia posee un discurso semejante al de la literatura, con la diferencia que en esta se abordan personajes y asuntos de ficción, mientras que en aquella dichos personajes y asuntos son reales. De igual modo, reivindica los pequeños relatos frente a los grandes relatos del estructuralismo histórico (Aurell, 2006).

es como una cebolla, no hay un lugar adentro al que llegar: es un «artefacto» compuesto de capas tales como el contexto, la ideología, las emociones, la lingüística como sistema de signos, el mensaje explícito y el oculto, la connotación y la denotación, que en su trabazón establecen el todo. Despojarse o eliminar una capa sin ser tenida en cuenta dentro del todo, podría suponer perder la esencia del texto.

Así pues, ¿cómo analizar el texto? Ante esta cuestión, Barthes (1977) considera que para atravesar un texto es necesario romperlo, trocearlo en mínimas partes que puedan ser analizadas en busca de significados, de indicios que revelen direcciones y matices de la realidad buscada. Este romper, quebrar el texto, lo identificamos con el microanálisis propuesto por Strauss y Corbin, consistente en el minucioso análisis «palabra por palabra, línea por línea» (2002, p. 63), en orden a generar categorías con sus propiedades y dimensiones que faciliten el proceso de codificación. Se buscarán, así, los lugares del texto en los que existan varios niveles, como por ejemplo una metáfora, los signos implicados, los indicios.

En lo relativo a la búsqueda de indicios, nos planteamos, cuestiones tales como: ¿dónde están las emociones en el lenguaje?, ¿dónde se esconden?, ¿cómo identificarlas?, ¿están explícitas o son implícitas?, ¿cómo se manifiestan? Y la primera respuesta llega de la mano de Watzlawick *et al.* (2009)<sup>92</sup> para quienes es «imposible no comunicar». Si seguimos este axioma, si buscamos entre las palabras dichas, escritas, y las omitidas, entre las elipsis narrativas, encontraremos huellas, rastros de emoción. Considerando cualquier obra literaria<sup>93</sup>, ya sea en verso o en los diferentes géneros de la prosa, nos resulta ciertamente fácil empatizar con la emoción del autor, localizar y sentir el halo emocional que desprende el texto ya sea desde su propia voz o desde la de sus personajes, ficticios éstos o no. Esta investigadora misma entreteje con emociones la redacción de esta tesis: en momentos son evidentes, a ratos ocultas y disfrazadas. Pero están ahí, solo es necesario bucear en las palabras, hacerle al texto las preguntas adecuadas, considerar el contexto en el que fueron escritas, rastrear indicios... Y la emoción de quien esto escribe se revelará.

---

<sup>92</sup> Watzlawick plantea cinco axiomas de la comunicación humana en su obra «La pragmática de la comunicación humana: un estudio de patrones de interacción, patologías y paradojas», obra publicada en 1967. Dichos axiomas, además del señalado, son: toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación; la comunicación se define por la «puntuación» o eventos individuales asociados dentro del flujo de la comunicación; la comunicación consta de una parte digital (elementos con significados universalmente conocidos) y otra analógica (elementos representativos o referenciales que a menudo no son verbales); y, por último, cada transacción comunicativa puede ser simétrica o complementaria.

<sup>93</sup> No olvidamos que existen otros lenguajes artísticos como la pintura, la escultura, la arquitectura, la fotografía, el cine, o las artes escénicas como el teatro y la danza; o el más universal de todos los lenguajes, la música, que en sus diferentes formas y géneros vivencian plenamente la emoción del compositor y es generadora de múltiples emociones en el oyente y que, además, como señalan Barthes o Velasco, a través de ellas pueden realizarse narrativas.

Una segunda respuesta se obtiene de Asensio *et al.* (2006), quienes, al explicar el modelo de la inteligencia narrativa, social y emocional, y siguiendo las aportaciones de Bruner cuando afirma que «el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas» (1988, p. 27), refieren que

El material del relato está formado por personajes en acción, con intenciones y metas, situados en ambientes marcados por el tiempo, empleando medios, y vivenciando emociones. Lo que sucede, acontece por las acciones y en las subjetividades de los protagonistas<sup>94</sup>. (Asensio *et al.*, 2006, p. 27)

Es decir, que el relato de las experiencias vividas lleva implícito toda la carga emocional de los sujetos y mediante el análisis empático, la «mirada mental» (Riviere, 1996, citado en Asensio *et al.*, 2006, p. 37), el investigador puede acceder a las subjetividades buscando los significados, comprendiendo la intersubjetividad de los estados mentales (creencias y emociones) y participando en el sentido que los protagonistas dan a los hechos relatados. Entre los indicios que dan respuesta a la búsqueda de emociones en el relato, citaremos (y nos valdremos) las metáforas, los signos paralingüísticos o el lenguaje complementado traducido en emoticonos.

Y de nuevo surgen interrogantes ¿cómo plantear su aplicación al alumnado?, ¿qué se espera o es factible conseguir del relato? Contestando a estas preguntas, se ha continuado con una línea que ya empezada en el foro de atención socioemocional y que había sido detectada en alguno de los mensajes de correo electrónico: la metáfora y la analogía. En este momento se hacía necesario componer el marco para integrar el relato y la metáfora como instrumento de análisis en esta investigación.

### **7.2.2. Habitando en la metáfora**

No se me oculta tampoco que podrá decirse que todo esto de que el hombre crea el mundo sensible, y el amor ideal, todo lo de las células ciegas del oído y las sordas de la vista, lo de los parásitos espirituales, etc., son metáforas. Así es, y no pretendo otra cosa sino discurrir por metáforas. [...] La lengua, sustancia del pensamiento, es un sistema de metáforas de base mítica y antropomórfica. (Unamuno, 2013, p. 20)

Podemos considerar que en esta investigación se utiliza la metáfora con un doble objeto: como indicio a seguir para recalcar en la emoción del alumnado y como instrumento de análisis dentro del discurso. De esta manera, por un lado, se identifica la emoción contenida y construida en forma metafórica y por otro nos asiste en la tarea de categorizar la emoción y sus disparadores. Metáfora remite a dos juegos lingüísticos, según Hempel: el cotidiano y el profesional.

---

<sup>94</sup> Las palabras en cursiva figuran así en el original.

La metáfora explicita el proceso de construcción de los significados del sujeto, «representa una expresión cotidiana del pensamiento estructurado» (Rojas de Escalona, 2005, p. 54). En nuestro día a día construimos y transmitimos pensamientos e ideas a través de metáforas. Pensamos en metáforas porque de alguna manera nos permite visualizar, e incluso acercar a lo tangible, conceptos abstractos que precisan de un esfuerzo de mayor nivel cognitivo. Expresamos emociones y sentimientos en forma de metáforas porque posibilitan reflejar y aproximar a nuestros interlocutores estados emocionales ante distintas situaciones, qué supone para el individuo una determinada acción, un hecho, una palabra, un gesto. A través de la metáfora contactamos de manera sencilla con el yo más profundo del otro, permitiéndonos comprender, y hacer comprender, los movimientos emocionales.

Con respecto al segundo juego lingüístico, el profesional, es intención, tal vez demasiado optimista, identificar las metáforas que se filtran en el discurso narrativo del alumnado que permitan acceder, como reflejos de luz, a los procesos de construcción y expresión de sus pensamientos. Búsqueda de palabras que destilan metáforas aproximativas, representaciones imaginarias e imaginadas, a un ignoto mundo emocional. Tal vez, si lo que el alumnado expresa mediante metáforas es su representación fotográfica de los procesos emocionales, de alguna manera pueda tornarse en tangible para la investigadora aquello que es subjetivo, difuso e incorpóreo. ¿Se podrá captar la esencia misma de la emoción sentida a través de la metáfora?

Más allá del estudio de la metáfora como recurso puramente estético de la literatura, el análisis de las interacciones sociales demuestra que en ellas se da un elevado número de metáforas. Metáforas cotidianas (Lakoff y Johnson, 1995) que, desde la mirada de la corriente pragmática de la lengua, han pasado a ser estudiadas como procesos de construcción de significados.

Las metáforas están tan vívidas en los actos de habla y en las interacciones cotidianas que frecuentemente nos pasan desapercibidas: brotan de nuestros labios, plumas o del teclado del ordenador, entretejidas (y aquí va una metáfora) entre el discurso con el que ponemos en pie (otra metáfora) nuestros pensamientos, ideas y sentimientos. Además, Lakoff y Johnson (1995) sostienen que la metáfora no solo impregna nuestro lenguaje, sino el pensamiento mismo y la acción. Si realizamos un ejercicio metacognitivo, nos daremos cuenta de que, en efecto, muchos de nuestros pensamientos se asientan sobre una base metafórica. Otras veces, en cambio, recurrimos a ellas de manera premeditada para ejemplificar con mayor claridad algún concepto, reflexión o ilusión. Es en estos casos cuando nos hacemos conscientes de su valor. Tienen la capacidad, si nos es permitido decirlo, de contener y proyectar imágenes alusivas al mensaje que queremos hacer llegar. Y es que las metáforas son:



Reflejo de conceptos metafóricos sistemáticos que estructuran nuestras acciones y nuestros pensamientos. Están ‘vivos’ en un sentido más fundamental: son metáforas en las que vivimos. El hecho de que estén fijadas convencionalmente al léxico de nuestra lengua no las hace menos vivas. (Lakoff y Johnson, 1986, p. 95, citado en Nubiola, 2000 p. 76)

La experiencia y la cultura dominante en la que el sujeto está inmerso proporcionan el germen sobre el que se estructuran las metáforas<sup>95</sup>. Una vez más, los códigos y valores de la cultura compartida/dominante en cada contexto social y la experiencia personal vivida por el sujeto de manera individual y colectiva en cuanto miembro del grupo, proporcionan el soporte que estructura el pensamiento, la comunicación y la acción.

Seguimos a Lakoff y Johnson (2017), en su clasificación de la tipología de las metáforas, sirviéndonos, como se verá en los resultados, como categorización de análisis de las metáforas halladas:

- a) Metáforas estructurales: se dan cuando un concepto, actividad o experiencia están estructurados metafóricamente en términos de otro (p. ej.: el tiempo es oro). Así: Comprender es ver, una discusión es una guerra, o un discurso es un tejido.
- b) Metáforas orientacionales: organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de nuestra constitución y experiencia física. Las principales son arriba/abajo, dentro/fuera, delante/detrás, profundo/superficial, central/periférico.
- c) Metáforas ontológicas: por las que se identifica una experiencia como objeto o sustancia. Las metáforas ontológicas, al igual que las orientacionales, toman como base la experiencia con objetos físicos y en especial con el propio cuerpo, permitiendo visualizar, entender y expresar cosas no físicas. El efecto emocional es un contacto físico: me chocó, dejó huella o duro golpe, por ejemplo.
- d) Nuevas metáforas. Además de las metáforas que de alguna manera están validadas, por su cotidianeidad y afinidad cultural, por el grupo, existe la posibilidad de acuñar nuevas metáforas que, aun partiendo de la individualidad del sujeto, comparte los mismos códigos socio-culturales esenciales para ser comprendida.

---

<sup>95</sup> Los autores citados ponen como ejemplo el uso de metáforas divergentes, asentadas en cuestiones o contextos culturales, para referir a un mismo tema: discusión como guerra vs. discusión como danza. En este último caso, se haría referencia a un proceso de colaboración y coordinación entre los sujetos.

### 7.2.3. La palabra como soporte de análisis

Señalábamos en la Parte I de esta tesis que el espectro de emociones es muy amplio e incluso difuso e indeterminado: no existe un catálogo cerrado y único, un compendio que congregue la variedad e intensidad de emociones y sus estados emocionales derivados. Con el objeto de facilitar su estudio y clasificación es habitual encontrar taxonomías basadas en una emoción principal y aquellas que directamente están asociadas a ellas como emociones secundarias. Estas clasificaciones, de las que ya hemos dado cuenta, si bien tampoco consensuadas entre investigadores, ofrecen una guía de apoyo para intentar dar forma y condensar las múltiples emociones que pueden identificarse en un contexto determinado.

La emoción, los estados emocionales y los sentimientos, en muchos casos, son expresados por palabras o construcciones lingüísticas. Así, al igual que la metáfora, los campos semánticos referidos a la emoción se constituyen en un eficaz instrumento para identificar la emoción y los estados emocionales en el discurso de un sujeto. Desde una perspectiva universalista de las emociones básicas, la experiencia emocional es puesta de manifiesto en construcciones lingüísticas con una estructura semántica común, siendo las diferencias fonológicas o gramaticales de las distintas lenguas las únicas diferencias apreciables culturales. Esto implicaría que el ser humano utilizaría un mismo y único marco común para describir el significado de lo afectivo (Ramírez, 2001). Sin embargo, la crítica a estos presupuestos naturalistas viene por la frecuente utilización de una taxonomía anglosajona, por lo que no constituiría un marco libre de sesgo cultural (Wierzbicka, 1986, citado en Ramírez, 2001). La propuesta es, entonces, analizar las emociones mediante un «metalenguaje semántico general basado en palabras claves libres de cultura como ‘decir’, ‘querer’, ‘desear’, ‘sentir’ [...] lexicalmente existentes en todas las culturas» (Ramírez, 2001, p. 180).

Bajo estas premisas, para la ubicación de las palabras dentro de una emoción determinada, nos hemos valido de la propuesta de Díaz y Flores, en cuya investigación, realizada mediante encuestas, se plantearon identificar las palabras que directamente denotan emociones específicas, utilizando para ello la agrupación de términos en conjuntos de ideas afines mediante los campos semánticos creando lo que denominan «modelo cromático del sistema afectivo» (2001, p. 20). El resultado es la ordenación de 328 términos en castellano que aluden o reflejan la emoción. Dicha ordenación se hace de modo tripartito: 1) palabras afines: se ordenan los conjuntos de palabras afines encabezadas por un término prototipo; 2) intensidad: cada conjunto de palabras es organizado de menor a mayor intensidad; y 3) oposición: cada palabra se presenta con su opuesto o antónimo.

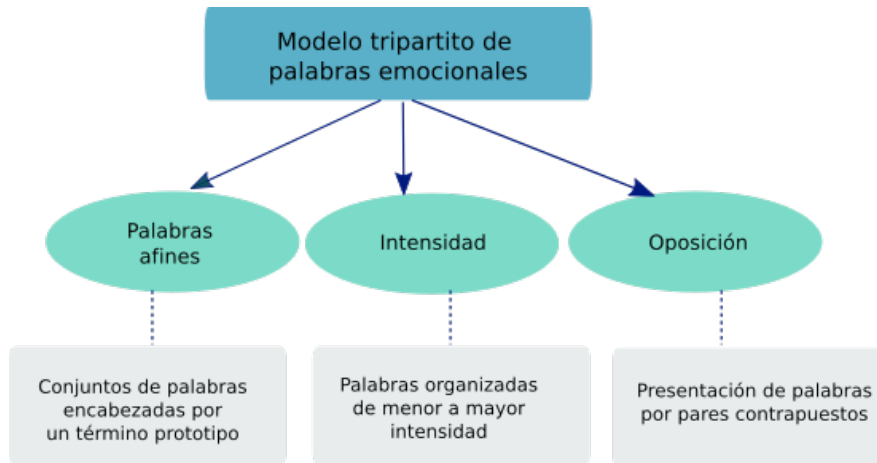


Figura 41. Modelo cromático tripartito de Díaz y Flores (2001)

Fuente: elaboración propia

De esta manera, nos hemos provistos de un marco que posibilita la agrupación de emociones conexas. Emociones pertenecientes, en mayor o menor medida, a una misma familia emocional de orden superior, una taxonomía de emociones principales y sus derivadas. Valiéndonos, a su vez, de otros compendios de palabras que destilan emoción como la realizada por Díaz y Flores (2001) y que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 23. Compendio de emociones por familias

Compendio de emociones por familias	
Emoción principal	Emociones asociadas (secundarias)
<b>Ira</b>	Furia, ultraje, resentimiento, odio, rencor, cólera, enojo, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad, violencia.
<b>Tristeza</b>	Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación, depresión.
<b>Temor</b>	Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror, fobia, pánico.
<b>Placer</b>	Felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia.
<b>Amor</b>	Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación (vanidad).
<b>Sorpresa</b>	Conmoción, asombro, desconcierto.
<b>Disgusto</b>	Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión
<b>Vergüenza</b>	Culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación.

Fuente: elaboración propia basada en Díaz y Flores (2001)

### Resumen capítulo

En este capítulo quedan expuestas las reflexiones acerca de cómo se ha afrontado la investigación. No ocultamos que se ha mantenido un proceso dialógico de orden personal en el que la incertidumbre ha sido una constante. Pero esa misma incertidumbre, el hecho de abrazar la duda persistente, que ha procurado no pocos desvelos, también ha sido fuente de seguridad que proporciona asideros para el discurrir investigador.

El camino trazado, quizá lleno de vericuetos y que tal vez puede ser juzgado como poco escolástico o insuficientemente ajustado a los cánones, es fruto de un proceso personal de investigación metodológica. Nos inclinamos a pensar que no hay una única senda por la que transitar, creyendo en el valor y la necesidad de asumir riesgos de investigación que se ajusten a nuestras experiencias, valores y preferencias, manteniendo, en todo caso, el carácter y las premisas de científicidad que requiere toda investigación. Y para no extraviarse en este camino, presentamos el siguiente mapa:



Figura 42. Mapa metodológico de la investigación

Fuente: elaboración propia



# Capítulo 8. Teoría Fundamentada: una guía para el análisis cualitativo

Cantata<sup>96</sup>

8.1

## Un breve apunte histórico

Revisión histórica del nacimiento y nuevos enfoques de la Teoría Fundamentada.

8.2

## Bases y componentes de la Teoría Fundamentada

Objetos, elementos, conceptos esenciales y proceso de análisis de la Teoría Fundamentada.

---

<sup>96</sup> Cantata: forma vocal dramática y no representada con acompañamiento musical escrita para una o varias voces solistas y coro propia del Barroco. Contiene los mismos elementos que el Oratorio, pero de extensión más breve. Distinguiéndose entre la cantata profana y religiosa, esta última tiene como valedores a los compositores de la Reforma luterana y en especial a J. S. Bach. Se construye este capítulo, en el que nos hacemos eco de la historia, evolución y elementos de la TF, sobre textos, al igual que la cantata, de carácter fijo, en especial en lo referido a sus elementos prescriptivos. Cantata BWV 147 de J. S. Bach. <http://bit.ly/1QXISD7>





## 8.1. Un breve apunte histórico

El nacimiento de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), se produce en la década de los sesenta del pasado siglo xx en Estados Unidos, gracias al trabajo colaborativo de dos investigadores provenientes de distintas universidades con distintas concepciones investigadoras y filosóficas, a los cuales acude la Universidad de Columbia para realizar un estudio sobre la aparente contradicción detectada en la población estadounidense sobre el consumo masivo de imágenes violentas y el pudor a la hora de hablar sobre enfermos terminales.

Por un lado, Barney Glaser, sociólogo formado en las universidades de Stanford y Columbia, de tradición positivista, en la que recibe la influencia directa de Paul Lazarsfeld (quien sienta las bases metodológicas de corte empírico de la «Teoría de los efectos limitados», que propone investigar los efectos de los medios de comunicación sobre la audiencia a través de encuestas) y Robert Merton, autor de las teorías de alcance intermedio o de rango medio. De otro lado encontramos a Anselm Strauss, sociólogo proveniente de la Universidad de Chicago, quien recibe la influencia y el conocimiento sobre Interaccionismo Simbólico de Herbert Blummer (1937), y la tradición investigadora de corte pragmático y cualitativo que señala la escuela de Chicago, con Dewey como primer abanderado.

Ante las conclusiones que ofrecían en su trabajo *Awareness of Dying* (Glaser y Strauss, 1967), en la que señalaban una teoría inédita sobre la interacción social desarrollada a través de técnicas cualitativas, surge *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (Glaser y Strauss, 1967), obra primigenia en la que explican los pasos científicos dados en su investigación y que les condujo a proponer la Teoría Fundamentada. El cambio paradigmático era claro, si bien con anterioridad a Glaser y Strauss la investigación con técnicas cualitativas se circunscribía a la descripción y/o la consolidación de teorías ya existentes, la nueva visión metodológica proponía generar teoría emergente de los datos. Además, la TF otorgó a la investigación cualitativa la legitimación como enfoque metodológico verosímil por derecho propio y no ser considerada como un mero precursor para el desarrollo de instrumentos cuantitativos (Chamarz, 2006).

Las bases onto-epistemológicas de la TF se nutren del «interaccionismo simbólico» (Blummer, 1981), que se alimenta a su vez de las ideas pragmáticas de Dewey, de la sociología propuesta por la Escuela de Chicago y de la noción de «teoría de rango medio o de alcance intermedio» (Merton, 1992), a partir de datos cualitativos.

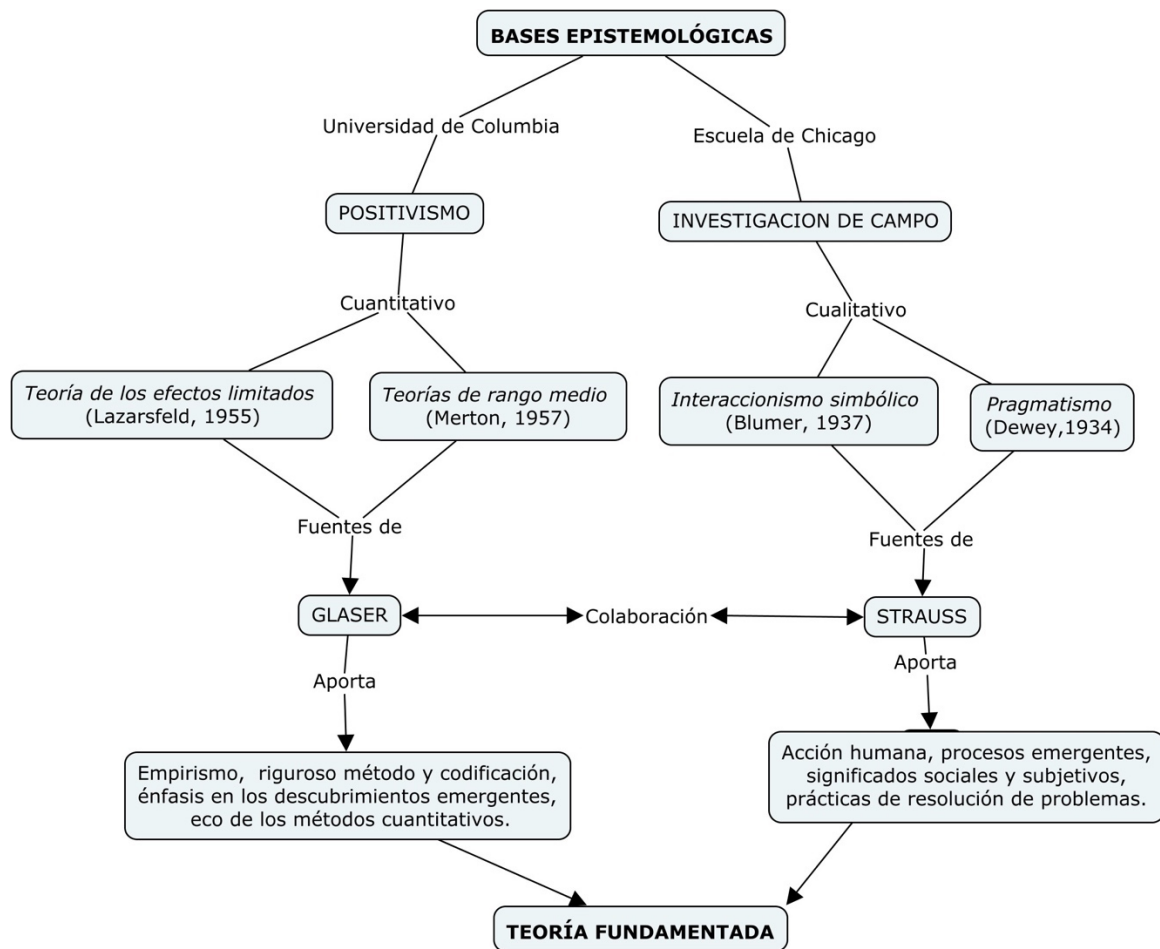


Figura 43. Bases epistemológicas de la Teoría Fundamentada

Fuente: elaboración propia basada en Chamarz (2006)

A raíz de esta primera obra conjunta, Glaser y Strauss comienzan a desarrollar, ampliar y difundir la metodología de la TF. Llegada la década de los ochenta, esta labor la comienzan a realizar por separado, produciéndose una escisión que puede tener una de sus raíces en la distinta concepción epistemológica de la investigación que uno y otro autor poseen. Así, Glaser continúa con la «versión» más tradicional del método, mientras Strauss, en colaboración con Juliet Corbin, elaboran la que a día de hoy es conocida como TF *straussiana*. Estos dos enfoques se comparan en relación a las raíces y las divergencias, el papel de la inducción, la deducción y verificación, en las formas en que se codifican los datos y en el formato de la teoría generada. Glaser se mantuvo en la defensa de una TF objetivista, fundamentada en un saber pragmático y organizado en la que los datos emergen por sí solos, lo que conlleva a presentar una imagen de los hechos similar a todos los investigadores como una «verdad objetiva». Por su parte, Strauss y Corbin reconocen el carácter interpretativo de toda formulación teórica al considerar al ser humano como agente activo en la investigación, por lo que su

formación, experiencias, creencias y valores median en la consecución de los datos y su interpretación.

Con posterioridad surgen nuevos enfoques, como el de Kathy Chamarz (2006) que reformula la TF desde el construccionismo. Su principal aportación es reconocer el papel activo del investigador en el proceso de recogida, selección e interpretación de la información, y cómo dicha interpretación incorpora la experiencia, los intereses y las asunciones personales, por ello concluye que los sujetos no hablan por sí solos, sino que es el propio investigador quien los hace hablar. Los significados son co-construidos mediante un proceso de negociación entre investigador y sujeto/s, lo que conlleva a la reflexión por parte del investigador sobre cómo los significados se originan mediante la construcción subjetiva e intersubjetiva, otorgando a los valores, las creencias y las ideologías una posición relevante. Por tanto, las explicaciones (teorías) desde la óptica construccionista implican realizar un retrato denso de las situaciones estudiadas, en la que la subjetividad se integra en el análisis. En palabras de Chamarz, su versión de la teoría fundamentada «regresa a los estados clásicos del siglo pasado y se vuelven a examinar desde una perspectiva metodológica de este siglo» (Chamarz, 2006, p. 11).

Adele Clarke (2005), representa la tendencia de la Teoría Fundamentada en el posmodernismo y las corrientes feministas a través del análisis situacional como método de análisis y generación y búsqueda de datos. Si bien comparte con Strauss el proceso de codificación, incorpora la construcción de mapas («mapeo») de elementos humanos y no humanos a la investigación y cuestiona la idea de un único proceso social básico. A través de la construcción de mapas, el análisis situacional permite representar los distintos niveles de la realidad social.

Apreciándose diferencias entre los distintos enfoques, influenciados por las tendencias intelectuales contemporáneas en las que incluye la etnometodología, el feminismo y variantes del posmodernismo, Strauss y Corbin (1994, 2002) significan que dichas diferencias atañen más al nivel o proceso analítico, manteniéndose los elementos centrales de la TF, especialmente la comparación constante. De igual manera, Inciarte *et al.* (2011) señala que las diferencias percibidas entre las distintas tendencias obedecen a que la realidad estudiada es abordada desde distintos enfoques.

En la siguiente tabla se consignan algunos de los textos claves que ponen de manifiesto la evolución de la TF:

Tabla 24. Textos claves de la Teoría Fundamentada

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Publicación</b>
<b>Glaser y Strauss</b>	1967	<i>The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.</i>
<b>Corbin y Strauss</b>	1990	<i>Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria.</i>
<b>Strauss y Corbin</b>	1994	<i>Grounded Theory methodology: An overview.</i>
<b>Chamarz</b>	2000	<i>Grounded theory: Objectivist and constructivist methods.</i>
	2008	<i>Constructionism and the Grounded Theory Method.</i>
<b>Clarke</b>	2005	<i>Situational Analyses: Grounded Theory Mapping after the Postmodern turn.</i>

Tabla 25. Comparativa tendencias Teoría Fundamentada

<b>Comparativa de las tendencias o enfoques de la Teoría Fundamentada</b>				
	<b>Clásica (Glaser)</b>	<b>Straussiana (Strauss y Corbin)</b>	<b>Constructivista (Chamarz)</b>	<b>Análisis situacional (Clarke)</b>
<b>Puntos en común</b>		La teoría generada debe estar fundamentada en los datos. Se construyen categorías conceptuales (con propiedades y dimensiones), y no descripciones. Las categorías conceptuales se relacionan entre sí. La recogida de datos y el análisis se realizan de manera simultánea. El método de comparación constante. El procedimiento de muestreo teórico. Saturación teórica de las categorías conceptuales. Redacción de memorándums (memos).		
<b>Paradigma de investigación</b>	Post-positivista	Naturalista – interpretativa	Constructivismo – interpretativo	Constructivismo Análisis situacional
<b>Corriente teórica</b>	Realismo crítico	Fenomenología Pragmatismo Interaccionismo simbólico	Constructivismo social Interaccionismo simbólico	Constructivismo-feminista Postmodernismo
<b>Concepción de la realidad</b>	Realidad objetiva exterior a la del investigador.	Realidad subjetiva	Realidad co-construida	Discursiva y situada. Varios niveles de realidad social.
<b>Relación investigador/ objeto de estudio</b>	Distante	Interacción con la realidad. Subjetividades	Interrelacionada	Integrada, sin fronteras entre investigador y lo investigado.
<b>Foco de investigación</b>	Descubrir y explicar el comportamiento de actores sociales ante un problema social.	Comprensión e interpretación de la realidad con la que interactúa.	Co-construcción de significados sobre eventos experimentados y vividos por los actores sociales.	Dar cuenta de un discurso social.
<b>Finalidad de la teoría</b>	Explicar y generalizar patrones de comportamiento.	Interpretar y comprender significados.	Construir significaciones y comprender el significado oculto	Mapear discursos visuales, históricos y situacionales.

Comparativa de las tendencias o enfoques de la Teoría Fundamentada				
	Clásica (Glaser)	Straussiana (Strauss y Corbin)	Constructivista (Chamarz)	Análisis situacional (Clarke)
			en los propósitos de los participantes.	
<b>Características de la teoría</b>	Trascendencia en el tiempo e independiente del lugar y de los grupos sociales	Marco de referencia integrado con valores y verdades relativas. Las relaciones sociales se consideran un proceso y no solo un producto. La teoría se considera localizada.	Análisis como construcción social. Interés en el cómo y el porqué de las acciones sociales. Interpretación del evento analizado. Dependencia del tiempo, el lugar y los actores sociales que participan en su construcción.	Teoría con una perspectiva ecológica del mundo social como una infraestructura conceptual alternativa que permite el análisis situacional a nivel meso, un nuevo análisis discursivo de lo social/organizacional/institucional, así como el análisis a nivel individual.
<b>Proceso de investigación</b>	Inductivo	Inductivo / Deductivo	Inductivo, comparativo, iterativo e interactivo	Inductivo
<b>Procedimiento de análisis de datos</b>	Dos etapas: codificación abierta y codificación selectiva o teórica	Tres etapas: codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva	Dos etapas: codificación abierta y codificación selectiva o teórica	Tres etapas: codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva. Análisis situacional por mapas <sup>97</sup>
<b>Técnica de recogida de datos</b>	Entrevista abierta Observación	Entrevistas en profundidad Observación	Todo tipo técnicas, en las que la inmersión es requisito fundamental	Medios de investigación sistemáticos y flexibles que faciliten la investigación situada: textos discursivos, visuales, documentos y material histórico de archivo, etnografía (entrevista y observación), transcripciones.

<sup>97</sup> 1) Mapa situacional: recoge la situación con sus elementos históricos, culturales, simbólicos, materiales, humanos y no-humanos, así como sus variaciones y diferencias; 2) mapa de los mundos/lugares sociales: dibuja los diferentes grupos involucrados en la situación analizada; y 3) mapa de posición: traza las distintas posiciones discursivas presentes en la situación analizada.

<b>Comparativa de las tendencias o enfoques de la Teoría Fundamentada</b>				
	<b>Clásica (Glaser)</b>	<b>Straussiana (Strauss y Corbin)</b>	<b>Constructivista (Chamarz)</b>	<b>Análisis situacional (Clarke)</b>
<b>Concepto de datos</b>	Incidente narrado por los participantes. Todo es dato. La documentación también es dato.	Incidente narrado por los participantes e interpretado por el investigador.	Datos construidos: construcciones narrativas	Datos situados y co-construidos en interacción. Todo aquello que facilite el conocimiento del hecho social.
<b>Concepto de codificación</b>	Se atiende estrictamente a los datos explícitos.	Se considera el contenido explícito y el contenido latente	Se considera el contenido explícito, el contenido latente y elementos no humanos.	Se consideran los contenidos explícitos, implícitos y situacionales

Fuente: elaboración propia

### **¿Qué enfoque sigue esta investigación?**

La primera significación que debemos hacer constar en cuanto al enfoque seguido en esta investigación es la cantidad de interrogantes que surgidos a la hora de elegir qué vertiente de la TF era la más adecuada para esta investigación.

Esta investigadora no profesa la verdad de las metodologías absolutas, sino flexibles, ni se adhiere a una única manera de investigar. Al fin y al cabo, investigar es una acción humana sujeta a las múltiples formas de pensar, razonar y sentir de cada uno de los sujetos que emprenden esta tarea. Por ello, se considera que, al elegir un método de investigación, se debe tener cierto grado de libertad para adecuar el método a las características personales del investigador/a; lo que de alguna manera implica conocerse a uno mismo y la metodología o metodologías más influyentes que puedan ser más acordes a su estilo de pensamiento e investigación. De esta manera, se ha llevado a cabo un cierto eclecticismo y no nos hemos inscrito férreamente a ninguna de las tendencias que sobre TF pueden encontrarse hoy; más bien se ha optado por adoptar las características de los diferentes enfoques que satisfacían las necesidades de indagación necesarias conforme al objeto de estudio.

## **8.2. Bases y componentes de la Teoría Fundamentada**

[La Teoría Fundamentada es] una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio. (Glaser, 2004, p. 16)

Queda claro que el fin último de la TF es generar teoría. Pero ¿qué es una teoría? En principio, el término se antoja abstracto y cargado de acepciones y significados. En mis tiempos de alumna en el Conservatorio estudié la teoría de la música como un conjunto de reglas de distintas áreas musicales (armonía, composición, lenguaje musical, estética, transposición, etc.) que debíamos conocer para nuestra formación integral como músicos y para la aplicación práctica de las normas en nuestro devenir musical. Como en la música, encontramos la teoría del arte y la expresión plástica, de la educación, de sistemas, teorías físicas, matemáticas y químicas, etc. La teoría de la investigación hace referencia y comprende el diseño teórico-metodológico de la investigación, que a su vez engloba los objetivos, el problema, las hipótesis y las variables. Se habla también de marco teórico para hacer referencia a estudios previos que se



acercan, aunque puedan ser desde distinto enfoque, al objeto de estudio que se pretende comprender. Por otro lado, en investigaciones de ámbito policial el término teoría hace más bien referencia a las hipótesis barajadas en la resolución de un caso.

Intentado dar respuesta, seguimos a F. L. González (2006, p. 53) y definimos la teoría como «la construcción de un sistema de representaciones capaz de articular diferentes categorías entre sí, y de generar inteligibilidad sobre lo que se pretende conocer en la investigación científica». Continúa el autor diciendo que esta teoría permite ir integrando nuevos aspectos y así desarrollar líneas de investigación. Considerando esta definición de teoría como válida y teniendo en cuenta su carácter flexible y dinámico, significando que se trata de un «producto» (resultado) no terminado sino susceptible de ser completado, aplicada a la teoría que se pretende construir emergiendo de los datos en la investigación con TF, el resultado es que la *teoría* hace referencia no solo a la descripción sino a la comprensión del problema planteado, en nuestro caso las emociones manifestadas en un EVEA, proporcionando una base sobre la que seguir construyendo conocimiento mediante la indagación y posterior ampliación de la teoría, así como inspirar acciones significativas que tengan en cuenta el componente socio-afectivo en la planificación, diseño y desarrollo de la educación en modalidad *e-learning*.

Una teoría no es el conocimiento que permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. (Morin *et al.*, 2002, p. 20)

Glaser y Strauss (1967), distinguen dos tipos de teorías según su grado de desarrollo y abstracción:

a) Teoría sustantiva: se ocupa de áreas relativamente concretas y específicas de estudio. Las teorías sustantivas tienen la condición de «interinidad» (Andréu *et al.* 2007), por cuanto los interrogantes surgidos de la investigación devienen en conceptos sobre los que emerge una teoría de carácter preliminar en la que se apoyará la teoría formal.

b) Teoría formal: constituye un nivel más elevado de abstracción derivado de la conceptualización de una amplia área de investigación, conteniendo una mayor extensión y desarrollo conceptual. Para Glaser y Strauss, la teoría formal, aunque puede surgir directamente de los datos, se genera principalmente inspirada en las teorías sustantivas (Hammersley, 2005; Andréu *et al.* 2007)

Por teoría sustantiva expresamos aquella desarrollada para un área sustantiva, empírica, de la investigación sociológica, como ser el cuidado de pacientes, relaciones interétnicas, educación profesional, delincuencia, u or-

ganizaciones de investigación. Por teoría formal, significamos aquella desarrollada de un área formal o conceptual de investigación sociológica, como estigma, conducta desviada, organizaciones formales, socialización, congruencia de estatus, autoridad y poder, sistemas de recompensa, o movilidad social. Ambos tipos de teoría pueden ser considerados como de «alcance medio. (Glaser y Strauss, 1967, p. 32)

Es decir, la teoría sustantiva emerge de la observación de un determinado campo de estudio y sus propuestas, estando, de alguna manera, apegadas a las observaciones específicas registradas, a las características propias del entorno estudiado, a sus categorías empíricas. La teoría formal, en cambio, manifiesta conceptos más abstractos comunes a varias áreas de la investigación social.

Situados en qué es una teoría, es necesario referir los elementos característicos y conceptos esenciales que integran la TF. Para ello, se sigue a Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002) quienes apuntan como características propias de la TF, las siguientes:

- La investigación no se inicia con la revisión de literatura científica sobre el tema a investigar, sino que primero es llevado a cabo un análisis independiente de los datos. Es la teoría que va emergiendo de la recolección y análisis de los datos la que lleva a buscar y recabar más datos en la literatura.
- Simultaneidad en la recolección y análisis de datos. No sujeto a un carácter lineal, los datos son analizados desde su obtención, procediéndose a su codificación, categorización y conceptualización. Se efectúa así el uso del método de comparación constante, realizándose el cotejo continuo de datos durante cada etapa del análisis.
- La investigación es entendida como un proceso circular que permite al investigador cambiar el foco de atención y buscar, conforme apuntan los datos que se van incorporando, en distintas direcciones.
- Construcción de códigos analíticos y categorías de datos sin hipótesis preconcebidas.
- Aproximación al desarrollo de la teoría durante cada etapa de recolección de datos y análisis.
- Elaboración de *memorandos* para elaborar categorías, especificar sus propiedades, definir relaciones entre categorías y determinar las posibles lagunas existentes.
- El muestreo va dirigido a la construcción de teorías, no siendo seleccionado como población representativa.

Estas características han servido de guía a la hora de elaborar la investigación, si bien apuntamos, al contrario de lo que sugieren los autores, que se ha llevado a cabo

una profunda revisión bibliográfica inicial de estudios que ya abordaron el tema genérico de las emociones en *e-learning* antes de comenzar cualquier otro paso investigador, aspecto que coincide con la perspectiva de Chamarz (2006), quien defiende la apertura de la investigación desde el conocimiento aportado por investigaciones previas. Así mismo, se ha acudido a la literatura para la comprensión teórica de conceptos que iban revelándose durante el análisis de datos.

De las características que acabamos de señalar, dos son los conceptos fundamentales sobre los que se vertebra la TF: a) el método de comparación constante; y b) el muestreo teórico.

a) El método de comparación constante supone la codificación y análisis de los datos de forma simultánea con el objeto de generar categorías y sus propiedades, siendo la categoría por sí misma un elemento conceptual de la teoría y las propiedades un elemento o aspecto de la categoría a la que pertenece. Este proceso se lleva a cabo en cuatro etapas: 1) comparación de los datos; 2) integración de cada categoría con sus propiedades; 3) delimitación de la teoría que empieza a emerger; 4) redacción de la teoría una vez se ha producido la saturación de los datos/incidentes de cada categoría. De este cotejo continuo en el que el investigador asume el rol de agente activo de interacción surgen los conceptos-raíz que, desde la comprensión de sus propiedades, derivarán en la especificación de un orden superior: las dimensiones nucleares del hecho investigado.

El propósito del método de constante comparación, de hacer al mismo tiempo comparación y análisis, es generar teoría más sistemáticamente [...], por medio de la utilización de codificación explícita y procedimientos analíticos. (Glaser y Strauss, 1967, p. 2)



Figura 44. Proceso de comparación constantemente

Fuente: elaboración propia a partir de Glaser y Strauss (1967)

b) El muestreo teórico. Gestado desde el proceso mismo de la investigación y no predeterminado previamente, sino que es fruto de la dirección que va tomando la investigación conforme son analizados los datos, se realiza para ayudar a refinar o expandir conceptos y teorías a través de la selección de nuevos casos de estudio o ámbitos en los que buscar datos/información. Así, su propósito consiste en generar más opciones/situaciones de comparación entre incidentes y determinar la variación de las propiedades y dimensiones de una categoría hasta llegar a la saturación teórica, es decir, cuando los datos obtenidos se manifiesten reiteradamente y no se logren datos inéditos (Strauss y Corbin, 2002).

Después de que el analista ha codificado los incidentes de una misma categoría cierta cantidad de veces, comienza a ver rápidamente si el próximo incidente indica un nuevo aspecto o no. Si sí, entonces este es codificado y comparado. Si no, el incidente no se codifica, ya que solo agrega volumen a los datos codificados y nada a la teoría. (Glaser y Strauss, 1967, p. 111)

El procedimiento analítico de los datos es llevado a término mediante la sucesión de las acciones de codificación abierta, axial y selectiva, de donde se dimanan los conceptos y categorías que, en cada uno de estos procesos de codificación, van siendo

reestructuradas y refinadas hasta alcanzar las categorías nucleares. En el siguiente gráfico presentamos de forma resumida el ciclo del proceso de investigación que conduce a los datos hasta la teoría.

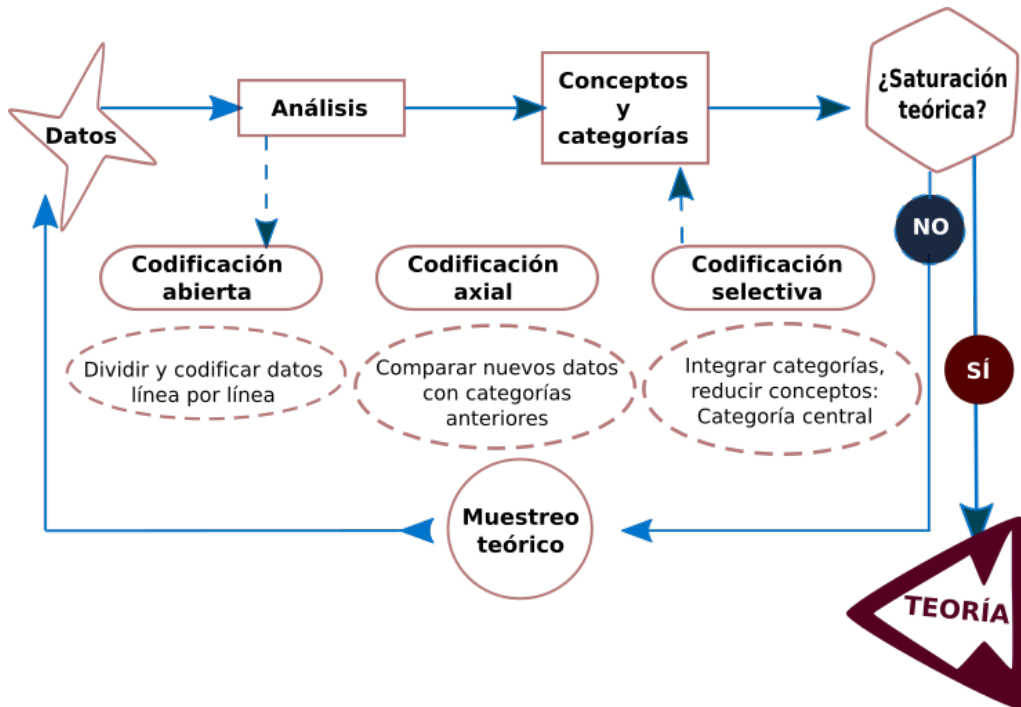


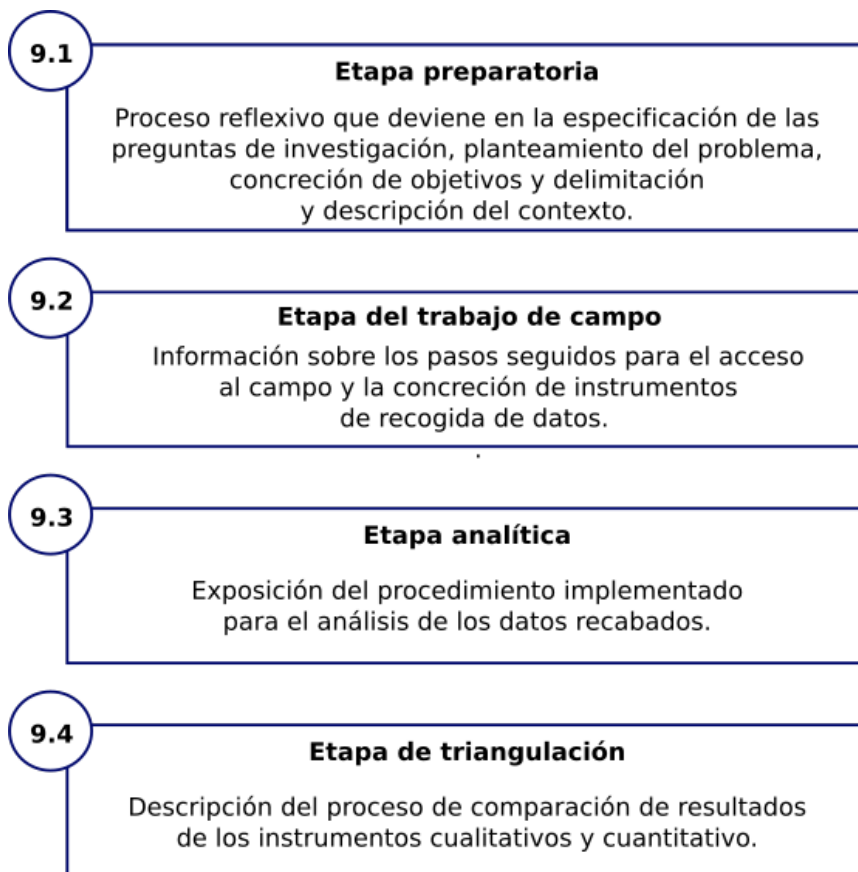
Figura 45. Ciclo del proceso de investigación en Teoría Fundamentada

Fuente: elaboración propia



# Capítulo 9. Diseño y proceso de la investigación

## Estudio<sup>98</sup>



---

<sup>98</sup> Es el Estudio (*étude*) una composición para un instrumento creada no tanto para la expresión musical como para ejercitar, adquirir y perfeccionar distintas destrezas técnicas. Nace con perspectiva pedagógica, si bien desde el siglo XIX se desarrolla de tal manera que pasa a formar parte de los programas de concierto. Seleccionamos esta forma musical por las similitudes que, desde nuestra subjetividad, tiene con el presente capítulo; pues en este se aborda una de las partes más escabrosas de la investigación como es el diseño y proceso investigador, no asociado tanto al “lucimiento” del investigador como en acreditar sus “destrezas técnicas”. Alexander N. Scriabin, en las manos de Horowitz: Étude Op. 2 n.º 1 (<https://cutt.ly/vtdOnXH>); Étude Op. 8 n.º 12 (<https://cutt.ly/6tdOQ5x>); Étude Op. 42 n.º 5 (<https://cutt.ly/3tdOZiA>)





El procedimiento seguido en esta investigación responde a las fases de la investigación cualitativa en general y las señaladas por la metodología de la TF en particular. Así, se siguen los pasos cualitativos generales expuestos por G. Rodríguez *et al.* (1999), a los cuales se ha añadido, por razón de la metodología mixta que se lleva a cabo, una etapa más en la que se lleva a cabo el proceso de triangulación de datos: preparatoria, trabajo de campo, análisis, triangulación e informativa y los que Glaser y Strauss ejemplifican para elaborar TF. Tomando uno y otro, presentamos el siguiente esquema en el que hacemos confluir ambos ciclos que han guiado esta investigación.

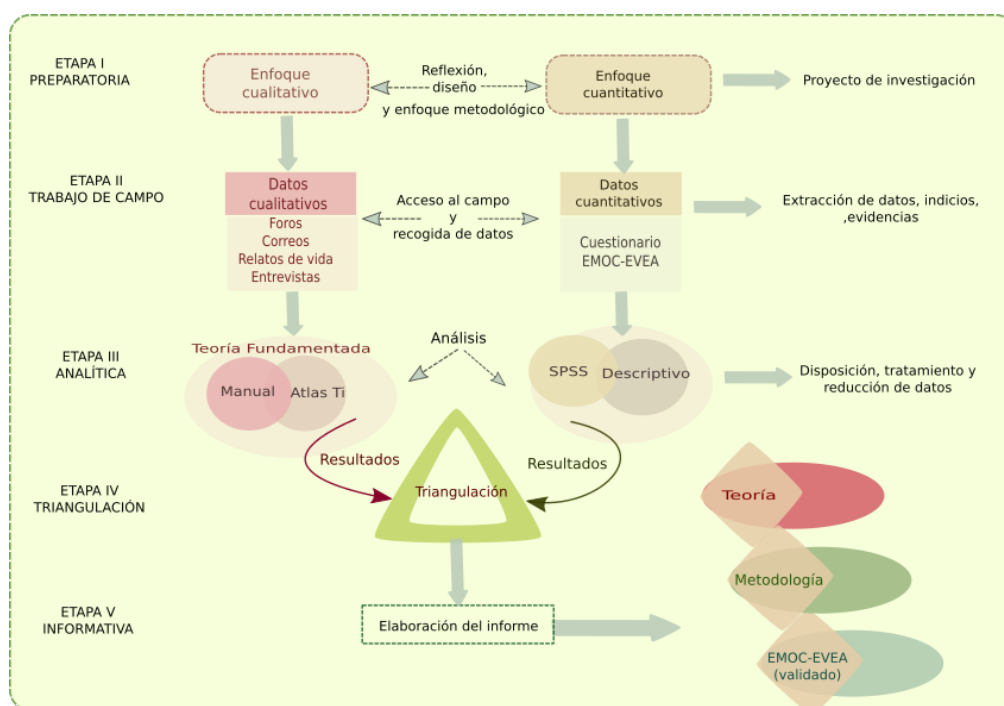


Figura 46. Esquema del diseño metodológico de la investigación

Fuente: elaboración propia

Seguidamente damos paso a la explicación de cada una de estas etapas, no sin antes recordar que su realización no obedece a una cronología lineal, sino cíclica o circular. Sin embargo, a fin de registrar de forma ordenada y clara las acciones llevadas a cabo, presentamos cada una de las etapas de manera correlativa.

### 9.1. Etapa Preparatoria

La reflexión previa que da paso a esta investigación, así como a las decisiones metodológicas que se han llevado a cabo, consideramos quedan expuesta en el capítulo anterior.

El proceso meditativo de esta primera etapa deviene en las acciones referidas a la especificación de las preguntas de investigación, el planteamiento del problema, la

concreción de los objetivos y la delimitación y descripción del contexto. Dichas acciones forman parte de la obertura de esta tesis (Parte I, Capítulo 1), por lo que en este estadio, y a modo de recordatorio, nos limitamos a presentar la siguiente ilustración en la que, de manera sucinta, se recogen los aspectos mencionados.

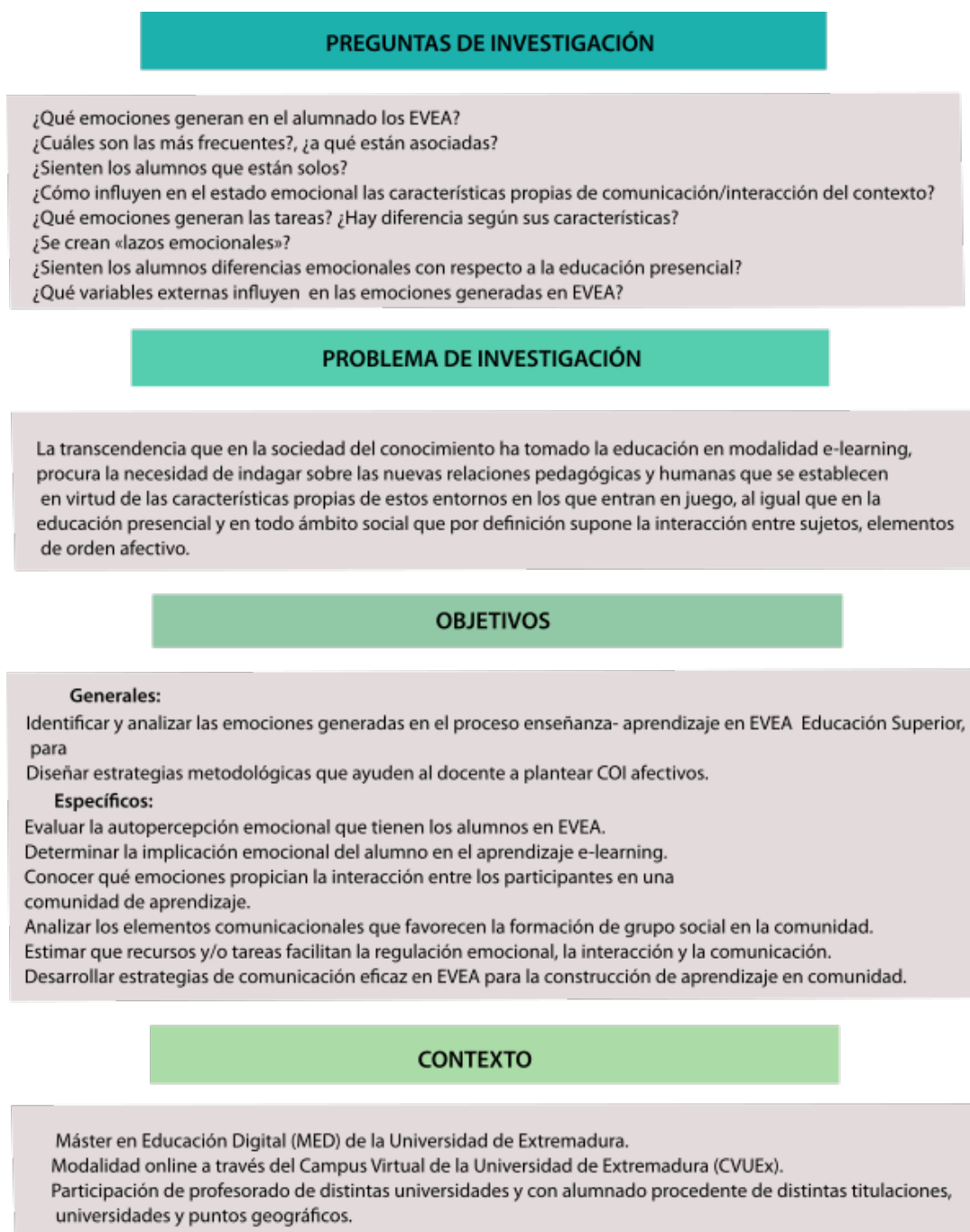


Figura 47. Resumen del contenido de la etapa preparatoria de la investigación

Fuente: elaboración propia

## 9.2. Etapa de trabajo de campo

### 9.2.1. Acceso al campo

La elección del MED como escenario en el que llevar a cabo la investigación se justifica por reunir dos características necesarias: se imparte en modalidad *online* y formábamos parte del mismo, por lo que contábamos con facilidad de acceso.

Como estudio de caso identificamos la población como el total de estudiantes del MED en los dos cursos estudiados (cuarenta y tres alumnos) y como muestra el número de estudiantes que aceptaron participar en la investigación. De estos debemos señalar que son veintinueve los que contestan al cuestionario EMOC-EVEA; sin embargo, no fueron más allá en la investigación, recibándose doce relatos y cinco entrevistas.

El acceso al campo y toma de contacto con los sujetos participantes, se ha realizado a través del foro del Espacio de atención socio-emocional y en el dedicado a las presentaciones iniciales del Espacio de coordinación, en los cuales se informa a los participantes del papel que, como investigadora y no docente, la doctoranda llevará a cabo: coordinar, prestar apoyo y acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos primeros compases del MED se decidió que no era momento de informar todavía sobre el carácter de esta investigación. Decisión que obedece por una parte a la función principal de la investigadora como tutora socio-emocional y a la creencia, fundada o no, de que así se propiciaría la expresión libre y no condicionada o mediada por la deseabilidad social del alumnado. Del mismo modo, esta decisión trata de mantener la «pureza» de los datos que puedan ser recabados<sup>99</sup>. Por su parte, en los correos electrónicos se subraya la confidencialidad de los mismos<sup>100</sup>.

Finalmente, se redacta un documento (disponible en Anexo 1) en el que se solicita explícitamente la colaboración y el consentimiento en la investigación que se está llevando a cabo. Dicho documento comprende los siguientes aspectos claves que han sido señalados, entre otros, por M. González (2002) o Estalella y Ardèvol (2007):

---

<sup>99</sup> Esta decisión contradice lo expuesto por Márquez (2014), quien defiende la idea de dar a conocer el perfil de investigador, el interés y el carácter de estudio de su presencia en el campo en la etnografía virtual. La diferencia con nuestra investigación radica en que Márquez se imbuje en el estudio de determinados «cibermundos» (Second Life, Facebook, YouTube, Twinity y Onverse) y nosotros lo hacemos en un contexto educativo en el que la figura del tutor socio-emocional tiene unas funciones encomendadas, y es de esta experiencia de donde surge la investigación. Consideramos que una y otra postura son acertadas y que dependerá del contexto en el que se desarrolle la investigación; no obstante, en nuestra investigación se informó y redactó un documento de consentimiento.

<sup>100</sup> En los correos se hace constar textualmente lo siguiente: «Las comunicaciones que mantenemos a través de e-mail son estrictamente confidenciales. Únicamente traslado al profesorado, si lo considero necesario, las aportaciones que creo pueden beneficiar al desarrollo y la estructura del Máster; pero siempre desde el anonimato del alumno/a».

- Información detallada y clara sobre la finalidad de la investigación y de los procedimientos que se llevarán a cabo.
- La voluntariedad de participación y el derecho a abandonar en cualquier momento la investigación.
- Garantía del derecho a la confidencialidad y acatamiento por parte de la investigadora de lo establecido por Ley Órgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal. He de señalar que se optó por la confidencialidad y no por el anonimato porque interesaba conocer la trayectoria seguida por cada uno de los alumnos y alumnas en el desarrollo del Máster, extremo del que fueron debidamente informados<sup>101</sup>.
- Derecho por parte del alumnado a solicitar información del proceso investigador y de los resultados obtenidos.
- Reconocimiento al alumnado de su contribución a la investigación.

Colaborar en esta investigación implicaba llevar a cabo varias «tareas» por parte del alumnado. Por lo tanto, una vez obtenido su consentimiento, se remite un correo electrónico personal en el que se insta a completar el cuestionario EMOC-EVEA. Una vez contestado el cuestionario, en un segundo correo se solicita la composición del relato, adjuntándose para ello un documento creado ex profeso como guía orientadora del mismo (puede consultarse en Anexo 2). Recibido y analizado el relato, y cuando se cree oportuno para aclarar algún extremo, se vuelve a contactar con el alumno para concretar una entrevista que se realiza vía Skype. Este proceso se ha llevado a cabo una vez ha terminado el Máster, comenzándose a solicitar la respuesta al cuestionario en el mes de junio. Dos son los extremos que justifican la decisión de que sea en este momento cuando el alumnado se implique activamente en la investigación: por un lado, la investigadora, consciente de la carga que venían soportando los alumnos, no deseaba contribuir lastrar, aún más si cabe, sus jornadas de trabajo; por otro lado, he creído conveniente contar con las voces y perspectivas del alumnado una vez hayan estado inmersos en el EVEA por un periodo de un curso lectivo, ya que a lo largo de los nueve meses en los que se prolonga el MED, pueden ser muchas y distintas las emociones y/o estados emocionales vividos por el alumno. Los tiempos los ha marcado el propio participante en la primera edición, sin embargo, en la segunda edición

---

<sup>101</sup> Respecto a la población que ha participado en el pretest, sí se ha optado por el anonimato; puesto que lo que nos interesaba realmente era obtener datos de cara a valorar la fiabilidad del instrumento diseñado (cuestionario), y poder cotejar los resultados obtenidos con los de nuestra propia investigación, pero no se ha realizado un seguimiento pormenorizado de este colectivo. No obstante, agradecemos a los profesores y al alumnado de sus correspondientes Másteres, la implicación y la ayuda desinteresada obtenida. Agradecimiento que se hace extensivo al alumnado la Diputación de Cáceres y al del curso de Adaptación a Educación Primaria de la UEx.

del MED, la investigadora a delimitado los tiempos, si bien, a la postre, ha sido de nuevo el participante quien marca los tiempos de esta fase de la investigación.

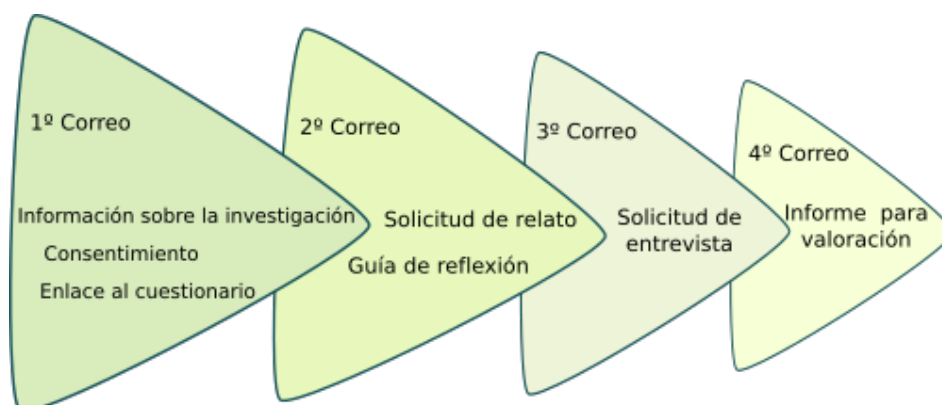


Figura 48. Proceso de comunicación con el alumnado para la recogida de datos

Fuente: elaboración propia

### 9.2.2. Los instrumentos

Antes de dar paso a la descripción de los instrumentos que han sido utilizados para la recogida de datos, quisiéramos brevemente referir la reflexión de Denzin y Lincoln (2005), sobre la dualidad a la que se enfrenta el investigador cualitativo.

Por un lado, su papel como observador competente en su intento de registrar los hechos/acciones/situaciones con la máxima neutralidad objetividad, claridad y precisión posible; y por otro lado la capacidad del sujeto/s investigados en su papel de informantes capaces de expresar y manifestar sus experiencias. Confluyen así dos puntos de vista que el investigador debe integrar y cotejar a la hora de realizar el posterior análisis y extraer conclusiones: la observación del investigador recogida en cuadernos de campo en forma de memorandos y los auto-informes, entrevistas, diarios, grabaciones (en nuestro caso correos electrónicos y foros, es decir expresiones escritas y verbales en las que se vislumbra lo subjetivo de la persona, contenidos emocionales explícitos y latentes), que los sujetos proporcionan.

Sin embargo, esta dicotomía es puesta en cuestión por las corrientes postestructuralistas y posmodernas, quienes defienden que no existe la observación objetiva, ya que siempre se verá mediada por aspectos como el género, la lengua, la clase social, la raza etc., sino la observación situada en la realidad entre el observador y el observado. Por otra parte, sostienen que los sujetos son rara vez capaz de dar explicaciones de sus actos o intenciones, sino que más bien aportan testimonio sobre lo que hicieron y por qué. Así las cosas, concluyen que no hay método posible que pueda aprehender las sutiles fluctuaciones y variaciones que se dan en la experiencia humana, lo que re-

quiere del investigador/a cualitativo/a desarrollar una amplia batería de métodos interpretativos interconectados, a lo que en esta tesis sumamos la visión de conjunto obtenida desde una herramienta cuantitativa y su posterior triangulación con los datos obtenidos desde lo cualitativo.

Ya ha sido señalada que la dificultad que entraña acercarse al mundo de las emociones y la necesidad de afrontar la investigación de manera holística para intentar alcanzar todos los ámbitos posibles en los que es factible vislumbrar componentes afectivo-emocionales en EVEA y proporcionar información relevante en los distintos planos en los que la emoción puede ponerse de manifiesto en EVEA.

Bajo la premisa de escuchar y dar voz al alumnado, han sido utilizados los siguientes instrumentos:

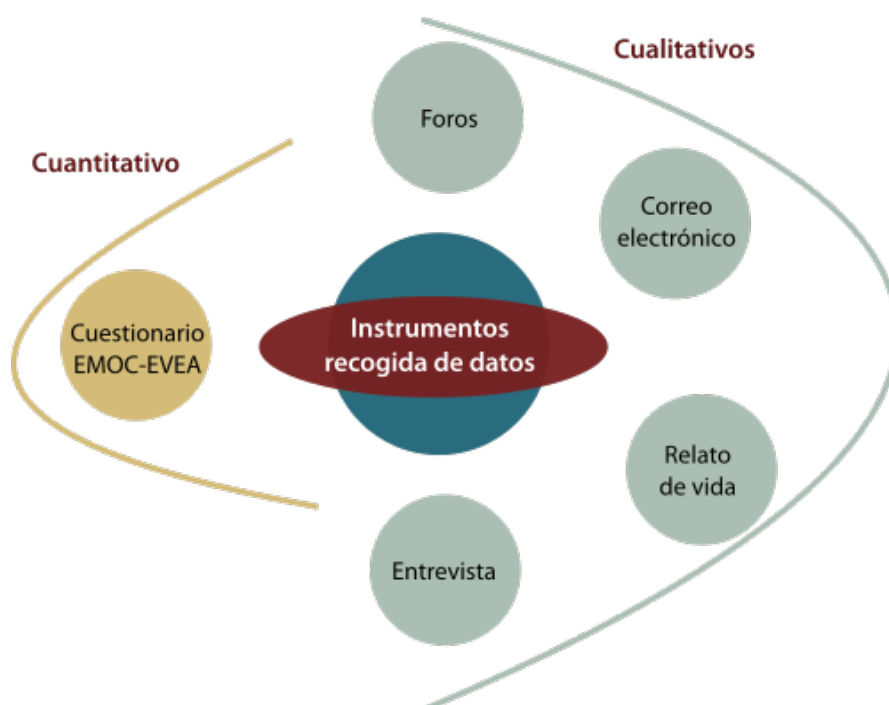


Figura 49. Instrumentos de recogida de datos

Fuente: elaboración propia

### a) De orden cualitativo

1. Observación participante. Adentrarnos y compartir con los estudiantes el espacio virtual en el que desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite llevar a cabo el seguimiento y análisis de la actividad del alumnado en el aula virtual.
2. Producciones narrativas (disponibles en Anexo 15) . Dentro de las cuales se han utilizado:
  - Foros, correos electrónicos. Si bien los foros y correos electrónicos no son en sí mismos instrumentos, sino campos a los que se accede en busca de

información, establecemos una similitud y los consideramos documentos del alumno que, en conjunción con las demás técnicas de recogida de datos utilizadas, aportan información sobre la naturaleza, contenidos y dirección de la interacción y la comunicación que se lleva a cabo, contribuyendo a construir la biografía del alumnado en el EVEA.

- Relato de vida. Habiendo sido descrito en el capítulo anterior, base aquí recordar que se trata de una narración en primera persona que posibilita la introspección, rica en matices, de la experiencia personal del alumnado. En orden a facilitar la redacción del relato de vida, se ofrece al alumnado una guía no vinculante, disponible en Anexo 2, que contiene algunos temas nucleares sobre los que poner en marcha el proceso reflexivo que de pie a la elaboración del relato de vida.
- Entrevista semiestructurada: fluye desde el diálogo para profundizar en los hechos y condicionantes del ambiente/contexto del tema que tratamos, aclara aspectos de interés y suministra nuevos contenidos. A través de ellas, tenemos la oportunidad de contrastar las informaciones obtenidas de las observaciones, el cuestionario y el relato con las respuestas obtenidas de los entrevistados, por lo que consideramos han ejercido la labor de muestreo teórico. El proceso de construcción de la guía de la entrevista partió en paralelo al desarrollo del cuestionario, de manera que se utilizaron como hilo conductor similares dimensiones a las establecidas en dicho cuestionario. Sin embargo, a medida que se han ido analizando los datos (recordemos que el análisis se ha llevado a cabo conforme se han ido recibiendo), y conforme a las diferencias apreciadas en las aportaciones y los relatos de vida del alumnado, se constató la necesidad de indagar en temas que en principio no estaban recogidos como tal en el guion primigenio de la entrevista. Así, y si bien las entrevistas realizadas siguen *grosso modo* una estructura más o menos uniforme que toma como base el cuestionario y, sobre todo, las categorías emergentes del análisis, se profundiza en las cuestiones particulares expuestas por los sujetos<sup>102</sup>. Por lo tanto, no se ha preguntado a todos lo mismo ni de la misma manera, sino que, desde un formato cercano a la conversación, se ha tratado de que el entrevistado ofrezca sus particularidades, su posición y experiencia propia, estableciéndose una acción comunicativa menos formal, más empática y orientada menos a «conocer» y más a «comprender» la realidad emocional dada. El objeto último de esta

---

<sup>102</sup> Guion de entrevistas disponible en Anexo 2.

decisión es coherente con los principios de intencionalidad y expresabilidad, principios que se tornan imprescindibles en el acto comunicativo que supone la entrevista, siendo responsabilidad del entrevistador/investigador, «conseguir que todo lo que se tenga que decir pueda ser dicho, dando recursos al entrevistado para decir todo lo que quiere decir» (Ballester, 2006, p. 116).

#### **b) De orden cuantitativo**

Cuestionario de autoinforme «Emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EMOC-EVEA)». Diseñado y validado específicamente para esta investigación. Contribuye a obtener una fotografía panorámica de la situación<sup>103</sup>.

En la siguiente tabla se muestran los documentos totales, distribuidos por temáticas, generados en esta investigación.

---

<sup>103</sup> Por razones de su extensión, se presenta el cuestionario EMOC-EVEA en capítulo aparte. Así mismo, se ofrece en Anexo 3 y Anexo 8 las versiones inicial y final del cuestionario.



Tabla 26. Documentos generados en la investigación

Producción narrativa analizada		Cantidad
Foros	1ª ed. MED	52
	2ª ed. MED	57
Correos electrónicos	1ª ed. MED	123
	2ª ed. MED	147
Relatos de vida	1ª ed. MED	9
	2ª ed. MED	4
Entrevistas	1ª ed. MED	2
	2ª ed. MED	3
Observaciones en EMOC-EVEA		17
Total producciones narrativas		413
<b>Cuestionario EMOC-EVEA (respuestas)</b>		29
<b>Memos</b>		
Hojas de cálculo	Datos y acciones del alumnado	3
	Análisis de palabras	6
Memos teóricos		11
Total		20
<b>Otros documentos</b>		
Solicitud de colaboración y consentimiento de participación (alumnado)		8
Orientaciones para la construcción del relato		
Guion entrevista		
Guía validación contenido interjueces		
Cuestionario en Google Drive – validación interjueces		
Guía estudio Delphi		
Cuestionario en Google Docs – estudio Delphi		
Solicitud colaboración otras universidades		

Fuente: elaboración propia

### 9.3. Etapa Analítica

Teniendo como unidad de análisis el Máster en Educación Digital de la Universidad de Extremadura y conforme al problema de investigación planteado, los objetivos y los instrumentos de recogida de datos utilizados, se emprende el análisis de datos desde una doble perspectiva: a) desde el enfoque cualitativo para las producciones narrativas y b) el análisis cuantitativo de los cuestionarios. Una vez realizados ambos procesos, se ha procedido a triangular los datos obtenidos en uno y otro análisis. Este doble análisis confluye en la TF, soporte metodológico de esta investigación. Conforme a la TF se han simultaneado la recogida de datos con su análisis.

#### 9.3.1. Análisis de datos cualitativos

El proceso de análisis de los datos cualitativos seguido en esta investigación responde a las pautas de la TF dictadas por Strauss y Corbin, que quedan resumidas en el siguiente gráfico:

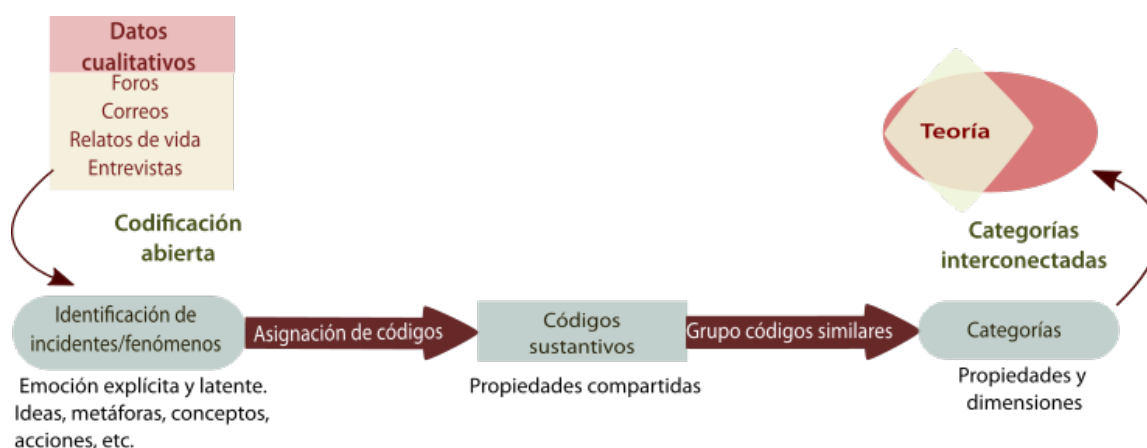


Figura 50. Proceso de análisis de los datos cualitativos.

Fuente: elaboración propia basado en Strauss y Corbin (1994; 2002)

En orden a procurar el análisis de los datos cualitativos, buscando contenidos manifiestos y latentes en torno a las emociones que, como se ha indicado, provienen de las producciones narrativas, exponemos el procedimiento efectuado.

1) Para catalogar de manera eficiente la información que se iba recibiendo se han implementado dos acciones: a) se ordenaron las aportaciones en los foros por post y los correos según han ido llegando tanto en forma de respuesta a los emitidos por la investigadora como los que han llegado a instancia propia del alumnado; b) se crea un documento en hoja de cálculo en el que se identifica al alumnado con la actividad

realizada en el MED<sup>104</sup>. Este documento se ha ido completando a medida que avanza la investigación, hasta alcanzar cuatro hojas denominadas «Presentaciones», esta hoja reúne las primeras aportaciones al foro de presentación de MED y recoge aspectos tales como la motivación, expectativa, experiencia previa o primeras sensaciones; «Foros», almacena información sobre las intervenciones en el foro de atención socio-emocional, señalándose si además de acceder y leer el contenido, realizan aportaciones; «Correos» incluye información sobre los *e-mails* que los alumnos han enviado; «Investigación» compendio de las tres hojas últimas en las que de forma sintética se puede consultar la actividad del alumnado, incluyendo los campos relativos a la participación en esta investigación (consentimiento, respuesta al cuestionario, envío del relato...).

2) La evolución analítica de los datos ha dado comienzo con la codificación abierta, línea a línea, en la que el investigador es más «libre». Esta labor ha consistido en realizar una primera lectura de aproximación a los textos, en la que no se ha fragmentado el texto en busca de categorías, sino que se ha efectuado «*de seguido*», intentando comprender y detectar de manera intuitiva el tono emocional transmitido. Se trata de una lectura detallada y comprensiva que toma en cuenta la globalidad del discurso (Conde, 2015). En esta primera lectura, se señalan palabras, expresiones y giros que destacan por su eminente connotación emocional. Tras la lectura inicial se procede a una lectura frase por frase en busca de indicios emocionales, realizándose anotaciones en los márgenes sobre ideas, conceptos, referencias de lecturas, preguntas, etc.

3) Codificación y categorización: la comparación constante. Para la construcción del sistema de categorías se tomaron como unidades de análisis las unidades temáticas, definidas como un pensamiento o idea unitarios que transmiten un solo fragmento de información extraída de un segmento más amplio de contenido (Budd *et al.*, 1967, citado en Rourke *et al.*, 1999; Gros y Silva, 2006). Esto es, dentro de un mismo mensaje es posible observar más de una unidad temática. La elección de esta unidad de análisis responde tanto a los objetivos de nuestros estudios como a la naturaleza del discurso virtual, que se caracteriza por la variedad de ideas, temas y contenidos que incluyen cada uno de los mensajes de los profesores y estudiantes.

Comienza la asignación de códigos sustantivos que, a su vez, son sometidos a un agrupamiento temático, del que empiezan a revelarse las primeras categorías iniciales.

---

<sup>104</sup> Este documento no recoge las intervenciones realizadas por el alumnado en los foros de actividad de las distintas asignaturas del Máster (de contenido y debate), ni la correspondencia mantenida con el profesorado, ya que ésta la consideramos de ámbito estrictamente privado y no tenemos (ni hemos solicitado) acceso a los mismos. Sin embargo, sí vamos a tener en cuenta un hilo del foro de una de las asignaturas del MED en la que parte del alumnado, a instancias del docente, hace una presentación-reflexión personal sobre los EVEA.

De ahí, que la categorización, y conforme a la TF, se ha llevado a cabo de manera inductiva: las categorías son generadas a partir de los datos, no existiendo categorías iniciales predeterminadas. Estas categorías emergentes han sufrido un proceso de ajuste, definición y redefinición, de manera que se han definido conforme a los datos e intervenciones registradas. La simultaneidad de recolección y examen o análisis de los datos es el proceso de comparación constante que nos permite establecer los conceptos implicados en las categorías y arribar a las dimensiones focales de nuestro estudio.

La codificación es el proceso por medio del cual se identifican conceptos, sus propiedades y dimensiones; estos conceptos, que pueden conducir a la creación de categorías, pueden ser predeterminados por el investigador o surgir al momento de codificar (se crean sustentados en el material de campo). (Strauss y Corbin, 1998, p. 117)

Por otra parte, los conceptos derivados de las categorías han sido una de las raíces sobre las que se asienta y expande el marco conceptual de la tesis; por lo que se deduce que esta investigación ha supuesto un trabajo que bien puede considerarse en espiral o si se prefiere de andar y desandar el camino, un «ir y venir» por los datos y los conceptos implicados y resultantes de dichos datos. Esto ha permitido conocer, comprender y estudiar con mayor profundidad lo que estaba aconteciendo en el contexto de estudio.

Para la identificación de los autores de las citas extraídas de las intervenciones del alumnado que acompañan e ilustran los resultados que se mostraran en la tercera parte de esta tesis, se ha querido añadir una connotación afectiva derivada de la relación que durante tantos meses se ha mantenido con ellos y porque, siendo una tesis de emociones, estimábamos era más acorde y se ajustaba más a lo que esta tesis busca, poner en valor las emociones en un EVEA *online*. Así, el alumnado no se ha identificado con un número, sino que lo hacemos con nombres ficticios, escogidos por cada uno de los alumnos participantes, y que comienzan por la inicial de su verdadero nombre. Al nombre se añade el contexto en el que tuvo lugar la aportación, quedando las citas identificadas como en los siguientes ejemplos: Mireia\_Relato; Ana\_Correo; Pablo\_FASE; Araceli\_Cuestionario.

4) Muestreo teórico. Del análisis y categorización de los datos obtenidos de los foros, correos y relatos, se expande la búsqueda a otros ámbitos y se selecciona al alumnado que, habiendo aportado sus relatos de vida, es proclive de ser entrevistado. Por tanto, el muestreo teórico en esta tesis ha consistido en entrevistar a la parte del alumnado del MED que más activamente ha participado en la investigación. Como una limitación de nuestra investigación, cabe señalar que no todos han accedido a ser entrevistados. Como muestreo teórico, también se entiende otra de las acciones llevadas

a cabo durante la etapa analítica, consistente en buscar, identificar y categorizar las metáforas de las que el alumnado se ha valido en sus comunicaciones. Dichas metáforas, que en su mayoría poseen una gran carga emocional, podría decirse que son el termómetro de estados emocionales y nos sirven como un registro de datos adicional con el que establecer comparaciones.

5) Saturación teórica. Las señales de saturación han llegado auspiciadas por la reiteración prolongada de datos similares adscritos a cada una de las categorías emergidas, no añadiendo nuevas referencias que ser categorizadas, sino convirtiéndose en cúmulo de datos sin aportes relevantes para la teoría que ya empezaba a emerger.

Por otra parte, y siguiendo la metodología de la Teoría Fundamentada, se han realizado memorandos (Anexo 9) de las aportaciones a los foros, la comunicación vía *e-mail*, los relatos y las entrevistas. Estos memorandos recogen la información vertida por el alumnado, de manera que se convierten en diario o cuaderno de campo de la observación participante que se ha venido desarrollando en la investigación y que puede ser definida como estrategia a través de la cual el investigador se integra en el ambiente cotidiano de las personas (en nuestro caso el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje), recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo. Los memorandos han permitido la reflexión sobre conceptos que han ido surgiendo a lo largo de la investigación y que han servido para la redacción del marco teórico.

A medida que nos sumergimos en los datos que han aportado los textos, se han redactado distintos memos en los que se empiezan a aglutinar los conceptos y contenidos surgidos con ideas similares en orden a poder clasificarlos, de manera preliminar, dentro de una categoría determinada. Así, por ejemplo, se agrupan las palabras, significaciones e ideas referidas al tiempo, las tareas, las motivaciones etc. comenzándose a identificar las emociones que generan, especificando sus propiedades, y definiendo relaciones entre categorías y determinando las posibles lagunas existentes. De cada relato recibido se ha realizado un memorando en forma de esquema en el que se recogen los datos más relevantes aportados.

Consideramos también como memorando las hojas de cálculo (disponible en Anexo 9) creadas en la que se recogen, por cada uno de los alumnos y alumnas matriculados, sus intervenciones en el FASE, el foro de presentaciones y los correos. De esta manera quedan registrados en un documento de fácil consulta y acceso cuestiones como si un determinado alumno ha accedido, leído y publicado en el FASE o si ha contestado a los correos enviados desde la tutoría socioemocional, así como su experiencia previa en formación *online*, sus expectativas y motivaciones o si, además del Máster, tiene otras obligaciones, o la titulación de procedencia.

### 9.3.2. Atlas Ti, *software* de ayuda en el análisis cualitativo

En conjunción con los memorandos (Anexo 9) y las anotaciones a página realizadas en las intervenciones en foros, correos electrónicos y las transcripciones de entrevistas, para el análisis de los datos que aportan estas fuentes citadas se ha utilizado el programa Atlas.ti, herramienta informática del entorno de las CAQDAS (Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador). Este *software*, ha permitido la reducción del gran volumen de datos generados, a este respecto Rodríguez *et al.* (2005) señalan que a diferencia de los datos cuantitativos, los cualitativos vienen entretnejidos por grandes cantidades de información, tanto auditiva como textual o icónico-visual, por lo que ante la dificultad del manejo de los mismos se hace necesaria la ayuda que puedan prestar los *softwares* informáticos como herramientas para la «sistematización y control del proceso de análisis» (C. Rodríguez *et al.*, 2005, p. 136).

Autores como Valles (2001) describen Atlas.ti como una potente herramienta que ayuda al investigador a manejar, reducir y analizar los datos en Teoría Fundamentada, permitiendo segmentar el texto, codificar, agregar notas y comentarios y realizar memos. Huelga decir que este programa en particular y los CAQDAS en general, no llevan a cabo el proceso de interpretación y formulación de resultados conforme a las categorías y sus relaciones, sino que es una ayuda al investigador para organizar documentos y categorizarlos (Carvajal, 2002). La estructura de este programa permite reflejar el sentido circular del análisis cualitativo de la TF al ofrecer la posibilidad de ir añadiendo datos a medida que estos son obtenidos, sin necesidad de tener acumulados todos los datos desde el inicio del análisis; no en vano Atlas.ti ha sido desarrollado por Thomas Murh (1991) para intentar aplicar los principios metodológicos planteados por Glaser y Strauss. Se trata pues de una herramienta que responde, dentro de los posibles agrupamientos que por su funcionalidad pueden hacerse de los CAQDAS, a los llamados «Constructores de teoría» (*Theory-building software*), ya que permite hacer conexiones entre códigos, desarrollar clasificaciones y categorías, formular proposiciones y afirmaciones que impliquen una estructura conceptual y probar las proposiciones para constatar su aplicabilidad (Carvajal, 2001).

Sin embargo, y aunque brevemente, nos hacemos eco de las voces que señalan los posibles inconvenientes de la utilización del análisis mediado por ordenador. Y de entre ellos destacamos justamente a uno de los padres de la TF, Barney Glaser, quien aboga por un análisis manual con anotaciones y apuntes, ya que, a su modo de entender, el análisis con programas informáticos aleja al investigador de la intuición y la creatividad necesarias para la afrontar el desafío analítico de los datos. Valles (2005b), como

asistente al Seminario sobre Investigación Avanzada Cualitativa Asistida por Ordenador, organizado por CentrA (Fundación Centro de Estudios Andaluces), celebrado en Granada en el año 2001, relata como en este «ambiente tecnófilo» (Valles, 2005b, p. 159), Glaser no tiene reparos en manifestar su disconformidad con el de los CAQDAS para el análisis de datos en teoría fundamentada.

Los ordenadores vuelven a poner lo cualitativo en lo cuantitativo [...] los ordenadores ignoran la saturación de conceptos y sus propiedades [...] pueden ser útiles en el análisis de datos cualitativos, donde la investigación va preconcebida, pero no en la *grounded theory* (GT) por su incompatibilidad e ineficacia [...] son un malgasto de recursos y esfuerzos del investigador, la GT funciona más rápido. (Glaser, 2001, citado en Valles, 2005b, p. 159)

En obras anteriores, y hablando de NUD\*IST, Glaser ya evidenciaba su postura ante el análisis asistido por computador basándose en las limitaciones «formales y sistemáticas» impuestas por el *software*, restricciones que repercutían en la anotación «libre, flexible y fluida» de las ideas del investigador (Glaser, 1998, citado en Valles, 2005b, p. 162).

¿Cuál es la postura asumida en esta investigación? La decisión tomada a este respecto fue la de utilizar una combinación de análisis manual y por ordenador. Así, en un primer momento, se procedió a leer, reseñar, hacer anotaciones y categorizar en soporte papel, para después, volcar los textos en Atlas.ti y proceder al análisis mediado por ordenador para secuenciar, agrupar citas de una misma categoría y realizar diagramas. Si bien es verdad que esta doble tarea requiere de más tiempo y esfuerzo al investigador, su aplicación también le permite hacer una primera valoración y análisis intuitivo, relacionando conceptos que dan pie a los memorandos teóricos y prácticos. De esta manera es posible que la creatividad e intuición quede reflejada en la investigación, enlazando y dando valor a la «mecanización» del análisis asistido por ordenador con la creatividad y atrevimiento personal del investigador (Varguillas, 2006). Hemos de indicar que, en cierto modo coincido, con Glaser y a la hora de redactar memos y notas, me ha resultado más fácil, elaborarlas en documentos de texto fuera del programa informático, derivando en anotaciones, interrogantes, impresiones (subjetividad) y nexos a otras investigaciones (*memos* teóricas). En definitiva: registros más ricos en matices.

Dentro de las múltiples posibilidades que ofrece el programa, en la siguiente tabla recogemos las que han sido utilizadas para la elaboración de esta tesis.

Tabla 27. Aplicaciones ATLAS.ti utilizadas

Aplicación	Utilidad
Documentos primarios	Texto a analizar: correos electrónicos, foros, relatos y entrevistas. Representan la unidad hermenéutica.
Quatations	Segmento del documento primario de interés. Creado por la investigadora, el <i>software</i> le asigna automáticamente un identificador.
Codes	Unidad básica de análisis (códigos) para el análisis de datos.
Memos	Anotaciones textuales del investigador sobre cuestiones de interés: reflexiones, apuntes sobre códigos o la propia investigación, explicaciones, referencias a ser consultadas, planteamiento de hipótesis, sugerencias, etc.
Familias	Agrupaciones de códigos, documentos, anotaciones y/o memos.
Networks	Red de conceptos que presenta la información gráficamente mostrando la relación entre distintos componentes. Por ejemplo, cómo se relacionan entre sí los distintos códigos o familias.
Contador de palabras	Aplicación de ATLAS.ti que permite contabilizar palabras para su clasificación. Admite emplear filtros de exclusión.

Fuente: elaboración propia

Además, nos hemos valido de otros programas y aplicaciones:

Tabla 28. Softwares / Aplicaciones utilizadas en la investigación

Software/Aplicación	Uso	Dirección URL
Libre Office	Editor de texto	<a href="http://bit.ly/1NuDLsX">http://bit.ly/1NuDLsX</a>
Atlas Ti	Análisis cualitativo	<a href="http://bit.ly/2pwdGpY">http://bit.ly/2pwdGpY</a>
SPSS	Análisis exploratorio factorial	<a href="https://ibm.co/PrurxM">https://ibm.co/PrurxM</a>
Cmap Tools	Mapas conceptuales	<a href="http://bit.ly/1hscY1N">http://bit.ly/1hscY1N</a>
Inkscape	Diagramas e ilustraciones	<a href="http://bit.ly/1Bg6TmV">http://bit.ly/1Bg6TmV</a>
Dropbox	Alojamiento de archivos, compartir con el director	<a href="http://bit.ly/1bR3aOJ">http://bit.ly/1bR3aOJ</a>
Google Drive	Realización de cuestionarios	<a href="http://bit.ly/1Sjlfqh">http://bit.ly/1Sjlfqh</a>
Trello	Gestor de actividades	<a href="http://bit.ly/1eyOBPE">http://bit.ly/1eyOBPE</a>
Symbaloo	Entorno personal de aprendizaje (PLE)	<a href="http://bit.ly/1SjTXjq">http://bit.ly/1SjTXjq</a>
Bitly	«Acortador» URL	<a href="https://bitly.com">https://bitly.com</a>

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los datos cuantitativos aportados por el cuestionario EMOC-EVEA se ha realizado mediante el *software* SPSS, procediéndose a elaborar la estadística descriptiva de los datos obtenidos. Se presentan los resultados en el siguiente capítulo.



## 9.4. Etapa Triangulación

Cual metáfora, ciertamente esclarecedora, la triangulación arriba al estudio de los fenómenos sociales desde la geodesia, la cartografía, la náutica y en paralelo con el actual sistema de posicionamiento global por satélite (GPS), que toman distintas medidas de referencia, basadas en la trigonometría de triángulos, para calcular distancias, obtener coordenadas o localizar y posicionar un objeto. Así, tornando en distintas fuentes de datos las medidas trigonométricas, la triangulación en la investigación cualitativa sirve de ayuda para ubicar, delimitar y abordar la realidad social estudiada.

Analizados por separado los datos recabados de orden cualitativo y cuantitativo se lleva a cabo la triangulación; es decir, se procede a la comparación de los resultados obtenidos por el conjunto de técnicas cualitativas con los que emanan del cuestionario EMOC-EVEA. El análisis y triangulación de los datos cualitativos se ha hecho, conforme a la TF, de manera simultánea y de comparación constante.

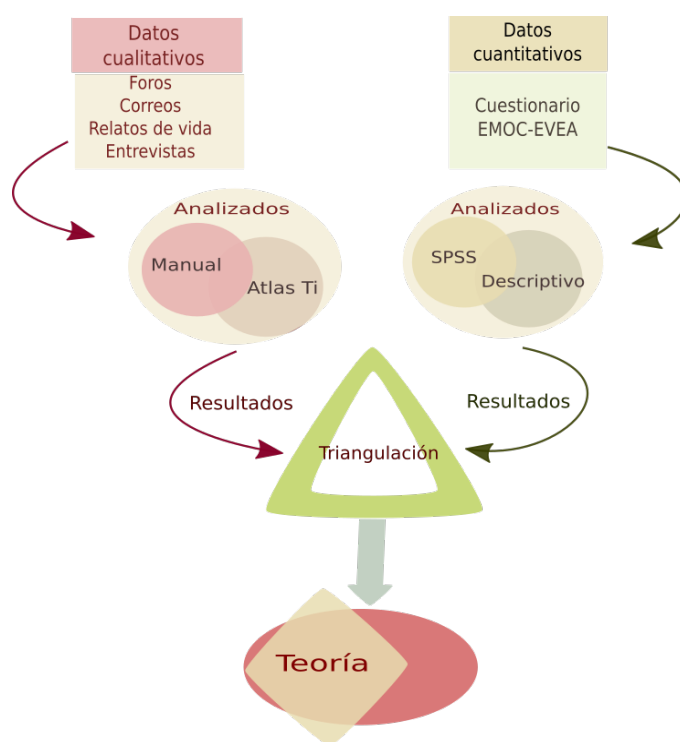


Figura 51. Proceso de triangulación implementado

Fuente: elaboración propia

La triangulación metodológica o de instrumentos nos ha permitido confrontar, depurar, e integrar los resultados obtenidos desde distintos enfoques y ha posibilitado acercarnos al objeto de estudio con un matiz holista, para generar una teoría capaz de esclarecer qué y cómo influyen las decisiones pedagógicas, junto a otros factores, en las emociones del alumnado en EVEA.



# Capítulo 10. Cuestionario «Emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EMOC-EVEA)»

Lied<sup>105</sup>

10.1

## Fundamentación teórica de EMOC-EVEA

Soporte teórico basado en la revisión bibliográfica y conceptual y exposición de la decisión de crear el cuestionario EMOC-EVEA.

10.2

## Objetivos de EMOC-EVEA

Delimitación de los objetivos que pretenden ser alcanzados con el cuestionario EMOC-EVEA.

10.3

## Construcción, estructura y contenido de EMOC-EVEA

Descripción detallada de los ámbitos que componen el cuestionario EMOC-EVEA.

---

<sup>105</sup> Composición lírica breve para voz solista acompañada, por lo general, del piano. El *lied*, de origen alemán, aúna música y poesía, siendo una de las formas vocales más netamente románticas. La voz se ve libre de efectismo y el piano remarca la expresividad poética del texto. El gran compositor de los *lieder* románticos es Schubert, capaz de crear auténticas atmósferas emocionales, como se desprende de escuchar su ciclo «Viaje de invierno», sobre poesías de Wilhelm Müller <http://bit.ly/2hplHcG>



## 10.1. Fundamentación teórica de EMOC-EVEA

La dinámica de las emociones que emergen tanto en el alumnado como en el profesorado en la enseñanza virtual, son investigadas desde distintas teorías y en diversos contextos de enseñanza mediada por las nuevas tecnologías de la información.

Tras constatar que son numerosas las investigaciones que sobre emociones y motivación en educación en modalidad *e-learning* empleaban el cuestionario diseñado por Pekrun, así como la *Control Value Theory* del mismo autor<sup>106</sup>, se valoró aplicar el cuestionario AEQ en nuestra investigación. Por ello, nos pusimos en contacto con Antonio Fernández de la Universidad de Vigo, que había empleado parte de dicho cuestionario en sus investigaciones. Pero nosotros necesitábamos el instrumento completo, por lo que nos dirigimos directamente al profesor Reinhard Pekrun, a quien le pedimos que nos confirmara la existencia de la versión para España de su cuestionario. El profesor Pekrun nos envía el cuestionario y nos confirma que no tiene constancia de su versión española, pero nos remite a una de sus doctorandas, Michaela Schönfeld, que en la actualidad está aplicando el cuestionario en el ámbito de Iberoamérica. De esta manera conseguimos el instrumento original AEQ y la versión que, para Iberoamérica, y exclusivamente para el área de matemáticas, está siendo aplicada. Desde un primer momento descartamos la opción del cuestionario en el área de matemáticas, pero colaboramos con Michaela Schönfeld en su adecuación al castellano de España y en su aplicación a varios centros escolares extremeños<sup>107</sup>.

Así las cosas, nos propusimos validar el AEQ para España. Pero tras el estudio del mismo, descartamos esta posibilidad por cuanto nos era necesario otro tipo de información adicional que este instrumento no nos ofrecía, por lo que se diseñó y desarrolló el cuestionario «Emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EMOC-EVEA)<sup>108</sup>». Sin embargo, la elaboración del EMOC-EVEA sigue el enfoque del AEQ y, conforme a sus directrices, incorpora la división establecida en la determinación del momento (antes, durante y después). Como se observa en la siguiente figura comparativa, se ha aglutinado en la dimensión «Emociones Académicas» las dimensiones establecidas por Pekrun como «Emociones relacionadas con la clase», pasando ésta a denomi-

<sup>106</sup> En orden a no extendernos ni caer en reiteraciones innecesarias, remitimos al lector a la Parte I de esta tesis, en la que se congrega el Marco teórico y conceptual que da cuenta de las investigaciones sobre emociones en EVEA así como de los fundamentos conceptuales que alumbran esta investigación y, por ende, el cuestionario EMOC-EVEA.

<sup>107</sup> El cuestionario AEQ en su versión española para el área de matemáticas fue aplicado en los siguientes centros educativos de Extremadura: CEIP Nuestra Señora de la Montaña de Cáceres y CEIP Obispo Álvarez de Castro de Hoyos (Cáceres). Agradecemos desde aquí la implicación y colaboración de estos centros y sus docentes para llevar a cabo esta investigación.

<sup>108</sup> Disponible en Anexo 3.

narse «Relacionadas con el aula virtual», y «Emociones relacionadas con el aprendizaje»; añadiéndose las dimensiones «Emociones relacionadas con la Comunicación y la Interacción» y «Emociones relacionadas con la Comunidad de Aprendizaje». También nos ha servido de guía y apoyo para la redacción del cuestionario, el desarrollado por Rebollo *et al.* (2014), e implementado en modalidad *b-learning*.

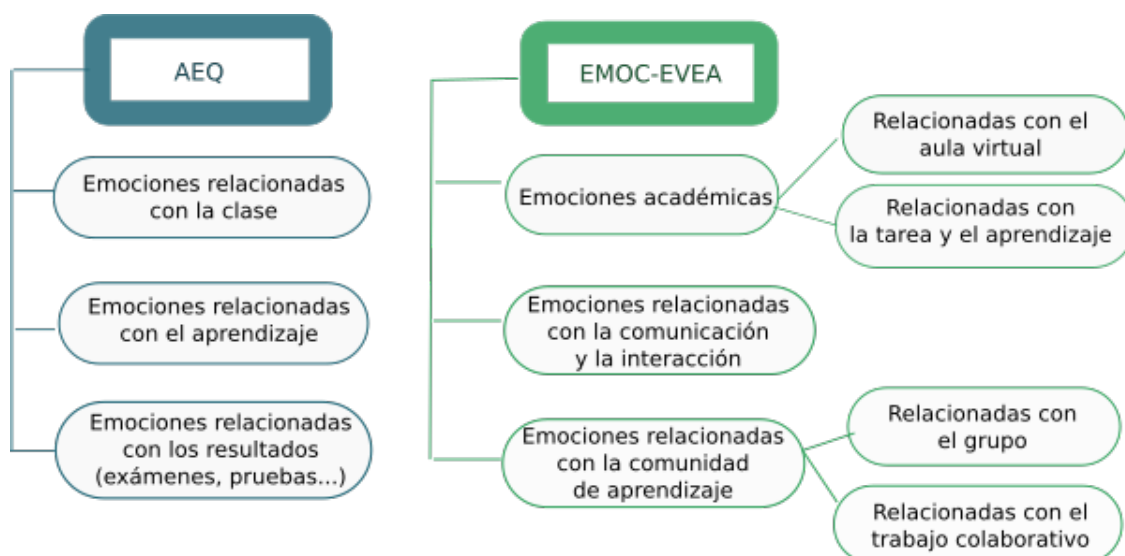


Figura 52. Comparativa entre los cuestionarios AEQ y EMOC-EVEA

Fuente: elaboración propia

Las emociones que pretendemos identificar son aquellas que pueden generarse en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA), valiéndonos para ello de la definición de los constructos, con ayuda de la literatura científica, que se han expuesto en la primera parte de esta tesis<sup>109</sup>.

<sup>109</sup> Se remite al lector a la primera parte de esta tesis en la que se definen los elementos interconectados de estudio y que, de alguna manera, han ido surgiendo a lo largo del análisis de los datos: emoción, emociones académicas, comunicación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, comunidad de indagación.



## EMOCIONES EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (EMOC-EVEA)

Figura 53. Portada del cuestionario EMOC-EVEA

Fuente: elaboración propia

Recordando que las Emociones Académicas establecidas por Pekrun (2006), ya han sido contempladas en el marco teórico de esta tesis, baste volver a señalar que dentro de estas se integran la satisfacción, el orgullo, la esperanza, la ira/enfado, la ansiedad, el aburrimiento, la desesperanza, el alivio/disfrute y la vergüenza. Las emociones de logro se definen como las emociones que están directamente vinculadas a las actividades de logros o resultados de rendimiento. Si en investigaciones anteriores a Pekrun, los estudios sobre las emociones de rendimiento normalmente se centraron en las emociones relacionadas con los resultados de rendimiento (como la ansiedad, el orgullo o la vergüenza vinculada al éxito y el fracaso), la definición utilizada por la AEQ implica que las emociones relativas a las actividades relacionadas con el rendimiento también se consideran como las emociones de logro. Ejemplos de ello son el disfrute del aprendizaje, el aburrimiento como experiencia en la enseñanza en clase, o la ira ante las demandas de la tarea. En definitiva, las emociones de logro no solo contemplan las emociones asociadas a los resultados, sino también aquellas comprendidas en el proceso.

### 10.2. Objetivos de EMOC-EVEA

Como señalan Casas *et al.* (2003, p. 532), «el objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas». El cuestionario permite un acceso fácil y rápido a una información razonablemente fiable y eficaz, correlacionando satisfactoriamente con otros instrumentos de recogida de datos (Echeburúa *et al.*, 2003).

Teniendo siempre presente el objetivo general de esta investigación, identificar y analizar las emociones generadas en el proceso enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual *online* en Educación Superior, señalamos como objetivos específicos del cuestionario los siguientes:

- a) Evaluar la autopercepción emocional que tienen los alumnos frente a la educación *online*.
- b) Determinar la implicación emocional del alumno en el aprendizaje *e-learning*.
- c) Conocer qué factores propician la interacción entre los participantes en una comunidad de indagación.
- d) Estimar las emociones que los distintos recursos educativos y/o tareas académicas generan.

### 10.3. Construcción, estructura y contenido de EMOC-EVEA

Revisadas las investigaciones que sobre el tema que nos ocupa han utilizado el cuestionario *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ), de Pekrun (2005) y Pekrun *et al.* (2011), estimamos que, para evaluar la autopercepción emocional y la implicación que tienen los alumnos de modalidad *online* es pertinente realizar un cuestionario específico sobre emociones en EVEA.

Así, se ha diseñado un cuestionario, que busca la emoción en distintos ámbitos en la que ésta pueda manifestarse, compuesto por 62 ítems cerrados presentados en forma de frases enunciativas para ser respondidas mediante escala tipo Likert, construida con el sistema numérico decimal con base 10, representando el 1 «estar totalmente en contra de la afirmación» y 10 «estar totalmente a favor de la afirmación». En la siguiente imagen vemos un ejemplo de cómo quedan contruidos los ítems y la escala tipo Likert que acompaña a cada uno de ellos.

#### Emociones relacionadas con el aula virtual

Una de las características de la formación e-learning, es la no presencia física en el aula. Sin embargo, de alguna manera, cada vez que se accede al aula virtual, se está llevando a cabo un proceso similar al de asistir a clase.

Antes de responder a las siguientes preguntas, por favor, recuerda algunas situaciones típicas de estar en el aula virtual que has experimentado.

Lee cada afirmación cuidadosamente y responde de acuerdo a tus sensaciones en el momento de ACCESO al aula virtual, teniendo en cuenta que 1 es totalmente en contra y 10 totalmente a favor.

1) En el momento de acceder al aula virtual, me preocupa la calidad de la conexión a Internet\*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Figura 54. Ejemplo de enunciado del cuestionario EMOC-EVEA

Fuente: elaboración propia



La decisión de emplear una escala tipo-Likert (Likert, 1932), tiene su fundamentación en que ante la imposibilidad de medir caracteres, rasgos de personalidad y otras cuestiones inherentes al ser humano como pueden ser las emociones, difícilmente observables y cuantificables, Likert desarrolló una escala de medición de actitudes a través de ítems que combinados entre sí en el proceso de análisis de las respuestas, proporcionan una medida cuantificable que puede ser interpretada (Boone y Boone, 2012).

Autores como Selltiz *et al.* (1980) o Dörnyei (2003) nos ayudan a concretar las fases que se han seguido para la elaboración del cuestionario: (a) Definición de la información que se quiere obtener. (b) Establecimiento de las características generales del cuestionario: extensión, formato y partes principales. (c) Redacción de una primera versión. (d) Revisión de las preguntas o ítems. (e) Elaboración de las instrucciones de aplicación. (f) Puesta a prueba el cuestionario y análisis de los ítems. (g) Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.

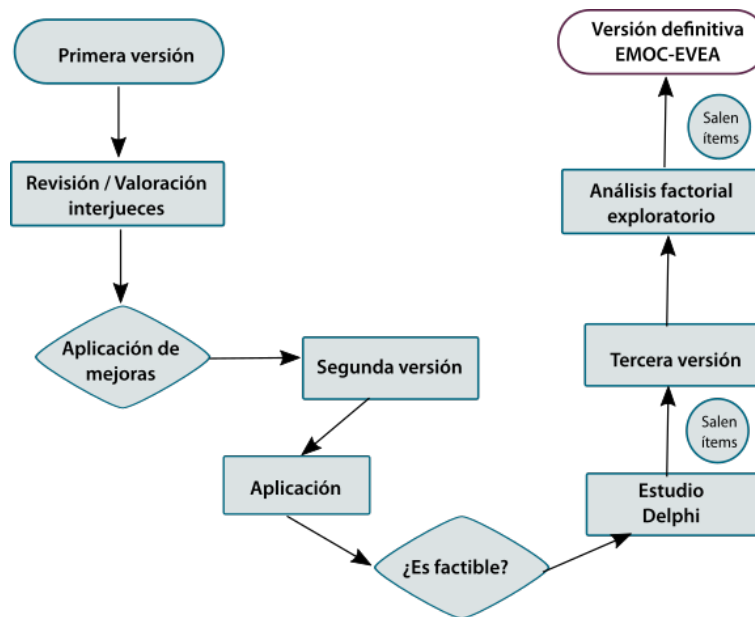


Figura 55. Fases de desarrollo y construcción de EMOC-EVEA

Fuente: elaboración propia

Al periodo de reflexión inicial en el que se revisa la literatura científica y acorde a los objetivos de investigación, se define cuál es la información que se quiere obtener a través del cuestionario realizándose una primera versión del mismo. La información que nos interesa recoger, a modo de autoinforme que nos permite acercarnos a la perspectiva del alumnado, viene definida en las tres variables conceptuales (emocio-

nes académicas, comunicación y emociones relacionadas con el grupo), que en nuestro caso identificamos como ámbitos/dimensión de investigación, en torno a las cuales se estructura el cuestionario.

Damos pasamos a desarrollar la estructura y variables conceptuales del cuestionario.

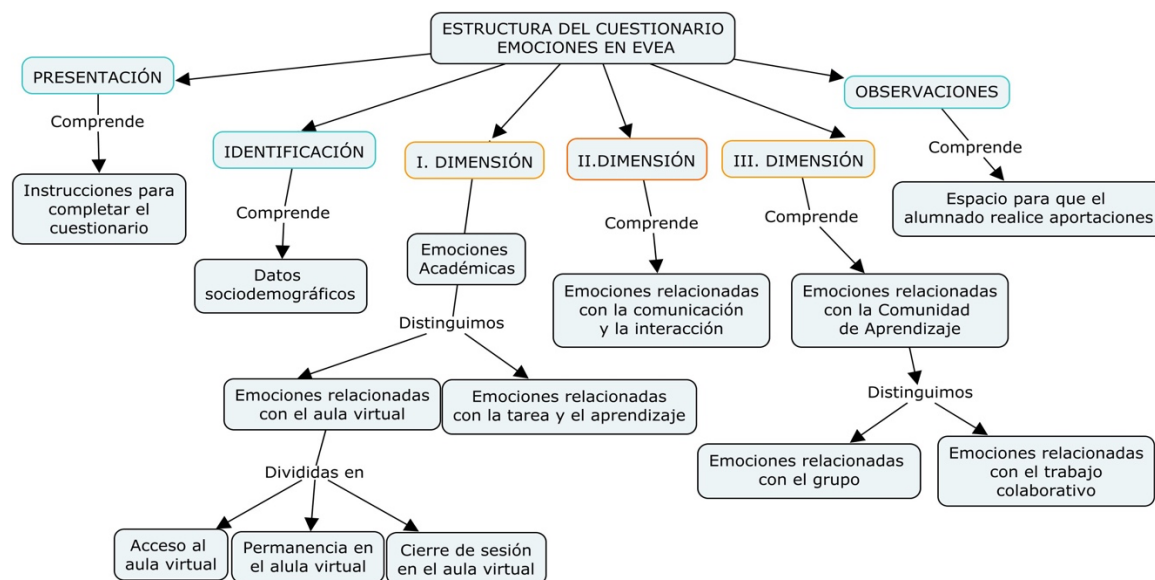


Figura 56. Estructura de EMOC-EVEA

Fuente: elaboración propia

### a) Presentación

Incluye las instrucciones dadas al alumnado para completar el cuestionario. Se ha procurado que sean suficientes, concisas y claras, que no generen confusión ni condicionen las respuestas.

### b) Identificación

Además de una dimensión sociodemográfica inicial que ayudará a valorar aspectos como la experiencia del alumnado en la modalidad de educación *online*, las titulaciones de procedencia o si el alumnado compatibiliza sus estudios con obligaciones laborales y familiares. Para nuestra investigación, al contrario de lo que normalmente se establece sobre la necesidad de que los cuestionarios sean contestados de manera anónima para garantizar la sinceridad en las respuestas, considerábamos importante identificar a cada una de las personas que responden al cuestionario, de manera que pudiéramos recopilar toda la información posible de cada uno de los sujetos que integran el estudio para llevar a cabo la triangulación de los resultados del cuestionario con los obtenidos por medio de otros instrumentos de la investigación como la entre-

vista, el análisis de contenido de las interacciones llevadas a cabo a través de herramientas asíncronas o el seguimiento de la actividad de cada alumno en el aula virtual.<sup>110</sup>

### **c) Ámbito I**

Variable teórica «Emociones académicas». Nos permite obtener información acerca de lo que supone emocionalmente para el alumnado el aula virtual, haciendo un paralelismo/identificación con el hecho de «asistir a clase», y con las «explicaciones» (contenido y materiales) dadas por el profesorado, y con el trabajo que en ella deben desarrollar (tareas propuestas). Distinguimos, siguiendo a Pekrun, tres momentos: acceso, permanencia y salida/cierre de sesión del aula virtual.

### **d) Ámbito II**

Variable teórica «Emociones relacionadas con la comunicación y la interacción». Nos interesa conocer qué caracteriza a la comunicación y la interacción en EVEA, cómo se desarrolla y cómo es percibida por el alumnado. Coincidimos con Calzadilla (2002), en afirmar que una de las ventajas de los entornos virtuales de aprendizaje es la estimulación de la comunicación interpersonal que fomenta el intercambio de información. Sin embargo, también creemos que la comunicación que se lleva a cabo en un entorno virtual de aprendizaje tiene unas características diferentes a aquella que se desarrolla en la educación cara a cara. La falta de elementos no verbales, la distancia, el hecho de no poder ver a los contertulios o participantes en la conversación, o la demora en el *feedback*, necesita o exige unos parámetros comunicacionales diferentes, ser conscientes y asumir la peculiaridad de la relación comunicativa, y esforzarse en encontrar el canal más adecuado para que el mensaje sea plena y satisfactoriamente comprendido. Todo ello deriva en que la interacción en estos espacios de aprendizaje también sea diferente, y que el sujeto sienta la necesidad (o no), de interaccionar con los demás compañeros.

### **e) Ámbito III**

Variable teórica «Emociones relacionadas con la Comunidad de aprendizaje». Las relaciones con el grupo-clase virtual y con el trabajo colaborativo, así como su naturaleza y predisposición personal, son elementos interesantes a conocer dentro de los EVEA, por cuanto creemos que generan emociones fundamentales para averiguar el estado emocional general del alumnado y su implicación en el EVEA. Dentro de este ámbito,

---

<sup>110</sup> Siguiendo las disposiciones establecidas por la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, se garantiza la confidencialidad de los datos registrados, informando y solicitando el consentimiento de las personas que participan en la investigación para el tratamiento de sus datos.

distinguimos entre: a) emociones relacionadas con el grupo, de carácter más social y que proceden de la pertenencia al grupo-clase; y b) emociones relacionadas con el trabajo colaborativo, aquellas que dimanen directamente de la resolución de tareas conjuntas entre varios alumnos.

#### **f) Observaciones**

Por último, se ha habilitado un apartado de «Observaciones», espacio reservado para que alumnado pueda realizar las aportaciones que considere oportunas y/o crea importantes señalar sobre su experiencia emocional en el curso.

Con todo ello, se ha diseñado un cuestionario con 62 ítems atendiendo a las tres variables conceptuales antes expuestas y cuyo modo de aplicación es autoadministrado a través de enlace insertado en carta personal, remitida por correo electrónico personal a cada uno de los participantes en el estudio (disponible en Anexo 1).

### **10.4. Estudio sobre la validez y fiabilidad de EMOC-EVEA**

Atendiendo a la psicometría, que estudia la adecuación de una escala propuesta al objeto de estudio, se lleva a cabo el proceso de validación formal en el que se estudian los conceptos interdependientes de validez y fiabilidad, dándonos como resultado el conocimiento de la consistencia interna del instrumento que se ha desarrollado.

#### **10.4.1. Validez de contenido. Revisión Interjueces**

Para constatar el grado en que el cuestionario evalúa aquello para lo que ha sido construido, la validez del instrumento, recurrimos a expertos que dictaminen el grado en que los ítems son representativos y apropiados a las dimensiones que pretenden ser estudiadas. Se lleva así a cabo la validez de contenido, de manera cualitativa, que indica el nivel o grado en el que los ítems muestrean el constructo que se está evaluando. (Jensen, 1996). La validez de contenido a través de juicio de expertos no puede ser cuantificada o expresada en parámetros numéricos, sino que se emite desde la subjetividad de aquellos que participan en esta tarea (Ruiz, 2002).

La primera versión del cuestionario es enviada a través de *e-mail* (en Anexo 5) en el que se incluye la URL del cuestionario alojado en *Google Drive*, a doce expertos que formarán parte del estudio interjueces que determinan la validez del instrumento subsanando posibles errores e incorporando las mejoras que consideran necesarias para que el instrumento se adapte al máximo a los objetivos que persigue. De los doce expertos ocho atienden nuestra solicitud, componiendo un equipo multidisciplinar formado por psicólogos, pedagogos y psicopedagogos especialistas en las áreas de métodos de investigación, didáctica, TIC, tecnología educativa, procesos de enseñanza-

aprendizaje en *b-learning* y *e-learning*, y en emociones derivadas de los procesos formativos. Todos ellos cuentan con una dilatada carrera investigadora en la investigación educativa de distintas universidades españolas y portuguesas<sup>111</sup>.

Junto con el cuestionario a validar se remite al comité de expertos una guía en la que se recogen los aspectos teóricos y conceptuales, la estructura, los ítems y la carta de presentación que se envía al alumnado (Anexo 5).

Para la tarea de validación, como se ha dicho, se ha creado un cuestionario en *Google Drive*<sup>112</sup> en el que se integran los ítems a valorar en una escala del 1 al 10 y un apartado de mejoras para cada uno de ellos. Cada uno de los expertos ha examinado individualmente los ítems de que consta el cuestionario conforme a los siguientes parámetros:

- Claridad de redacción: la presentación, la descripción de los ámbitos, la propuesta de ítems y las instrucciones dadas no presentan ambigüedades ni uso de términos o giros lingüísticos de difícil comprensión o susceptibles de ser mal interpretados.
- Pertinencia: satisface alguno de los objetivos del instrumento.
- Eficacia: aporta información relevante para la consecución de los objetivos.
- Neutralidad: la redacción no condiciona la respuesta.
- Mejoras: espacio para indicar las mejoras que se consideran pertinentes de ser introducidas.

---

<sup>111</sup> Expertos que han participado en la validación de contenido interjueces: M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo de la Universidad de Sevilla, Antonio González Fernández de la Universidad de Vigo, Ana Runa del Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Mariona Dalmau Montalá e Ingrid Universidad Ramón Llull, y por la Universidad de Extremadura, Rosa Fernández, Francisco Ignacio Revuelta y Prudencia Gutiérrez.

<sup>112</sup> Enlace cuestionario EMOC-EVEA para la validación interjueces : <http://bit.ly/2k8IBW5>

**Ítem 15) Hay momentos en los que me siento perdido/a.**

Por favor, marque en la siguiente escala su valoración sobre el ítem atendiendo a los criterios establecidos:\*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Claridad de redacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinencia: satisface alguno de los objetivos del instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eficacia: aporta información para los objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neutralidad: la redacción no condiciona la respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Mejoras**

Por favor, indique a continuación las mejoras que considera necesario introducir.

Figura 57. Ejemplo de ítem a valorar con los criterios acordados para la evaluación de contenido

Fuente: elaboración propia

Los ítems están agrupados en distintos apartados o ámbitos, al final de cada uno de los cuales se solicita el examen de adecuación de los ítems pertenecientes a cada dimensión más un apartado final de valoración de contenido global del instrumento.

¿Son los ítems comprendidos entre el 7 y el 15 adecuados para el apartado "Emociones relacionadas con el aula: Durante"?

- Todos los ítems son pertinentes.
- Solo algunos ítems son pertinentes

**Mejoras**

En caso de que considere que "Solo algunos ítems son pertinentes", por favor, indique que ítems no cumplen con su objetivo y las mejoras necesarias.

Figura 58. Adecuación global de ítems a cada ámbito

Fuente: elaboración propia

Conforme a ello, la estructura del cuestionario que remitimos al comité de expertos queda así:

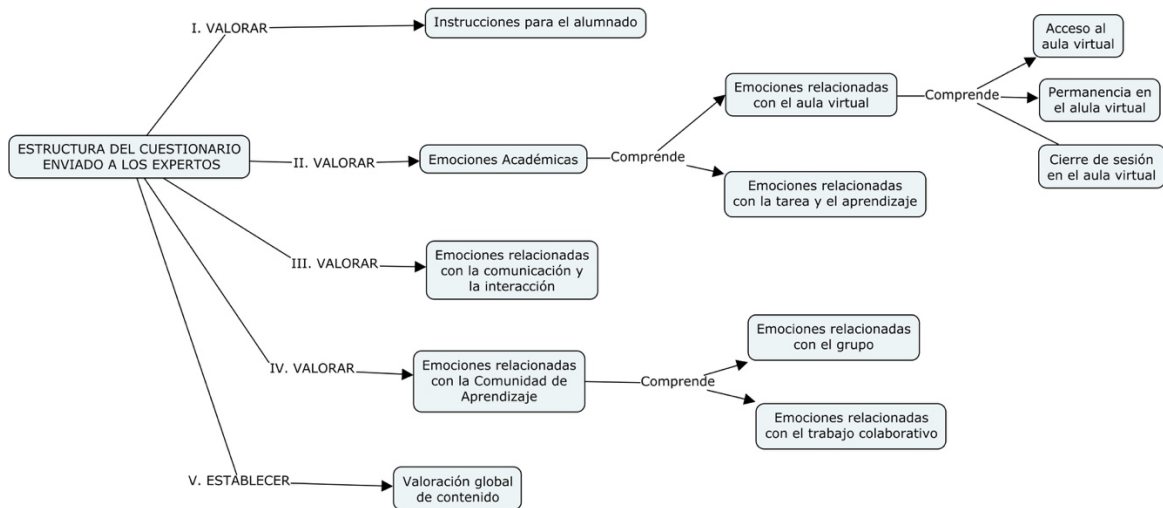


Figura 59. Estructura del cuestionario realizado para la validación de contenido de EMOC-EVEA

Fuente: elaboración propia

1. Instrucciones dadas al alumnado: este apartado recoge la presentación e instrucciones que se ofrecen al alumnado para responder al cuestionario.
2. Emociones académicas. Variable teórica dividida en: emociones relacionadas con el aula virtual (acceso, durante y al cierre de la sesión), y emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea *e-learning*.
3. Emociones relacionadas con la comunicación y la interacción.
4. Emociones relacionadas con la comunidad de aprendizaje. Variable teórica dividida en: emociones relacionadas con el grupo y emociones relacionadas con el trabajo colaborativo.
5. Valoración global de contenido. En este último apartado solicitamos que se valore de manera global el contenido de EMOC-EVEA y su adecuación a los objetivos que marcan nuestra investigación y los objetivos específicos que pretendemos alcanzar con este cuestionario.

La valoración de las instrucciones dirigidas a completar el cuestionario, gira en torno a tres propiedades: claridad de la redacción, adecuación de las mismas y extensión. Si bien los siete expertos coinciden en valorarlas con notas de entre 9 y 10, dos jueces realizan comentarios referido uno a la «frialdad» de la redacción (Experta 1), y otro sobre la necesidad de identificar el grupo de investigación que está llevando a cabo el estudio (Experta 7). Son tomadas en cuenta estas aportaciones, y se redactan las nuevas instrucciones de manera más personal y especificando claramente que es llevado a cabo por miembros del grupo de investigación Nodo Educativo de la Universidad de Extremadura. Hemos de indicar, que en el correo electrónico enviado al alumnado solicitando su colaboración, se recogen estos extremos, así como el compromiso

de confidencialidad por parte de los investigadores conforme la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal (disponible en Anexo 1).

*Tabla 29. Calificaciones de las propiedades a valorar emitidas por los expertos*

	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	Ex. 5	Ex. 6	Ex. 7
<b>Claridad</b>	9	10	10	10	10	10	10
<b>Adecuación</b>	10	10	10	10	10	10	10
<b>Extensión</b>	10	10	10	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia

Recibidas las valoraciones, se contabilizan setenta y seis comentarios de los cuales treinta y dos hacen referencia al fondo o contenido del ítem y cuarenta y cuatro se refieren a la forma o redacción del mismo. Diecisiete ítems no han sido comentados, entendiendo que los expertos coinciden en señalarlos como aptos en contenido y forma.

Los comentarios de mejora sugeridos se resumen y clasifican en la siguiente tabla:



Tabla 30. Catalogación de las propuestas de mejora de EMOC-EVEA

Pauta	Propuesta inicial	Modificación
Sustitución de palabras o expresiones por otras de uso más generalizado	Me desazona	Me enfada
	Me siento inhibido	Me intimida
	Eludir	Evitar
Cambio de estructura del enunciado	Me hace sentir solo/a la falta de presencia física del profesor/a.	La falta de presencia física del profesor/a me hace sentir solo/a.
Simplificación de enunciado	Mi implicación en el trabajo depende en gran medida de las relaciones creadas en el grupo	Mi implicación en el trabajo depende de las relaciones dentro del grupo.
	La distancia física con mis compañeros me produce sensación de soledad.	No tener a mis compañeros físicamente cerca hace que me sienta solo/a.
Precisión de redacción	Me cuesta pedir ayuda	Me cuesta pedir ayuda a otros miembros del grupo
	Considero que trabajamos en equipo	Considero que en mi grupo trabajamos en equipo.
Posible duplicidad de información	Me aburre estar en el aula virtual	Me aburre estudiar <i>online</i> .
Eliminar referencias a frecuencias	En algunas ocasiones, frecuentemente o habitualmente.	
Revisar conceptos	Competencias y capacidades.	
	Estar en el aula virtual/trabajar en el aula virtual.	
Introducción de ítems	En relación a la tentación de abandonar el aula virtual.	
	En relación al sentimiento de pérdida.	
	En relación a la comunidad de aprendizaje.	
Desglosar ítem con dos elementos heterogéneos	Ser consciente y valorar.	

Fuente: elaboración propia

El último apartado a examen del cuestionario por parte del comité de expertos hace referencia a las valoraciones globales de contenido. Dichas valoraciones, como podemos observar en la tabla siguiente<sup>113</sup>, son positivas en todos los aspectos solicitados en la evaluación: claridad de redacción, pertinencia, eficacia y neutralidad. Por lo

<sup>113</sup> El orden en el que se presentan las evaluaciones corresponde al orden cronológico en que se recibieron las valoraciones; es decir, que el Experto 1 corresponde al primer juez que emitió su valoración y así sucesivamente.

que, teniendo en cuenta las aportaciones a los ítems, se valora el cuestionario como adecuado a la investigación que se está llevando a cabo.

Tabla 31. Valoración global de contenido

	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	Ex. 5	Ex. 6	Ex. 7
<b>Claridad</b>	10	10	9	10	8	9	9
<b>Pertinencia</b>	10	10	10	10	10	10	10
<b>Eficacia</b>	10	10	10	10	10	10	10
<b>Neutralidad</b>	10	10	10	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia

En el apartado de mejoras globales al instrumento, solo se registran dos aportaciones a la valoración general de contenido:

Ex. 4: Leer los comentarios hechos en algunos ítems.

Ex. 7: ¡Buen trabajo! Me ha resultado un trabajo muy interesante, como es el tema de las emociones en el aprendizaje.

#### 10.4.2. Pretest piloto

Estudiadas las sugerencias de mejora expuestas por el comité de expertos, se procede a la revisión y realización de la segunda versión del cuestionario en la que se recogen las mejoras que se consideran pertinentes. Fue nuestra intención llevar a cabo un pretest entre alumnado de características semejantes, procedentes de másteres *online* de universidades españolas, a aquel en el que se está llevando a cabo la investigación<sup>114</sup>. Sin embargo, y aunque tal vez sea superfluo consignarlo, destacamos uno de los escollos con el que nos hemos encontrado en esta fase de la investigación. De la ayuda solicitada se produjo (Anexo 6), tres meses después en nuestro poder solo contábamos con dos respuestas. Este incidente hizo que se ralentizara todo el proceso de fiabilidad, y por ende no podíamos suministrar todavía el cuestionario a los sujetos participantes en la investigación. Este hecho nos hizo reflexionar sobre dos aspectos: por un lado la necesidad de colaboración entre investigadores, aspecto en el que no hemos tenido problemas ya que hemos contado siempre con la ayuda desinteresada de todos a los que hemos solicitado ayuda; y por otro la dificultad que puede entrañar (como ha sido nuestro caso), solicitar la implicación de agentes externos a la propia investigación (alumnado de distinto Máster). Ante este contratiempo, se tomó la decisión de implementar el test piloto en otros contextos EVEA al que se tiene acceso por ser el director de esta tesis miembro del profesorado que los imparte: curso de adaptación a grado y

<sup>114</sup> Hemos de señalar que en esta etapa pretest, no se solicita al alumnado su identificación, puesto que no se va a seguir trabajando con ellos, sino que solo pretendemos determinar la fiabilidad del instrumento.

curso de formador de formadores de la Diputación de Cáceres. En el primer caso, se solicita la colaboración a través del foro de una de las asignaturas y en el caso del curso impartido por la Diputación de Cáceres, a través de contacto personal con el alumnado. De este modo se consiguieron un total de 39 respuestas al cuestionario EMOC-EVEA y se lleva a cabo un primer análisis exploratorio de fiabilidad.

Con los datos obtenidos del cuestionario piloto (pretest, disponible en Anexo 13) y siguiendo con las características de la psicometría, analizamos la fiabilidad como el grado de precisión de medida del cuestionario, de manera que el instrumento pueda ser administrado repetidamente en similares condiciones y ofrecer resultados constantes.

El coeficiente alfa (Cronbach, 1998), mide la consistencia interna o correlación existente entre ítems en escalas unidimensionales; y siendo multidimensional el cuestionario que hemos diseñado, optamos por utilizar el coeficiente alfa estratificado para hallar el valor de consistencia interna del mismo (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

De los resultados obtenidos del análisis con el *software* informático *SPSS Statics*, se constató que los ítems 5, 30 y 61 presentaban valores que perjudicaban a la valoración del cuestionario, por lo que se resuelve cambiarlos como a continuación se detalla:

Tabla 32. Cambios realizados en el cuestionario EMOC-EVEA

Ítem	Propuesta inicial	Cambio
Ítem 5	Me siento tranquilo cuando entro en el aula virtual.	Anulado. (Ya había ítems en referencia al mismo asunto).
Ítem 30	Me aburre estudiar <i>online</i> , es una actividad tediosa.	Me aburre estudiar <i>online</i> .
Ítem 61	Si me dan a elegir, prefiero trabajar de manera individual.	Prefiero trabajar de manera individual.

Fuente: elaboración propia

### 10.4.3. Estudio Delphi

Como comentábamos en el apartado dedicado a los objetivos de investigación, la validación del cuestionario EMOC-EVEA ha sido un objetivo no programado que ha surgido en el transcurrir de la investigación.

La necesidad de contar con más población que contestara el cuestionario para llevar a cabo el proceso de fiabilidad nos condujo a utilizar otras estrategias: a) utilizar la red social Twitter para su difusión; y b) contactar con distintas universidades que ofertan títulos *online* para encontrar un «profesor enlace» que pudiera colaborar administrando el cuestionario al alumnado (en Anexo 6 se presenta el correo-modelo enviado). Esta segunda opción, como ha sido señalado, no obtuvo el resultado deseado.

Fue Twitter quien produjo un resultado totalmente inesperado que abrió el camino hacia la fiabilidad.

Publicado el tuit:

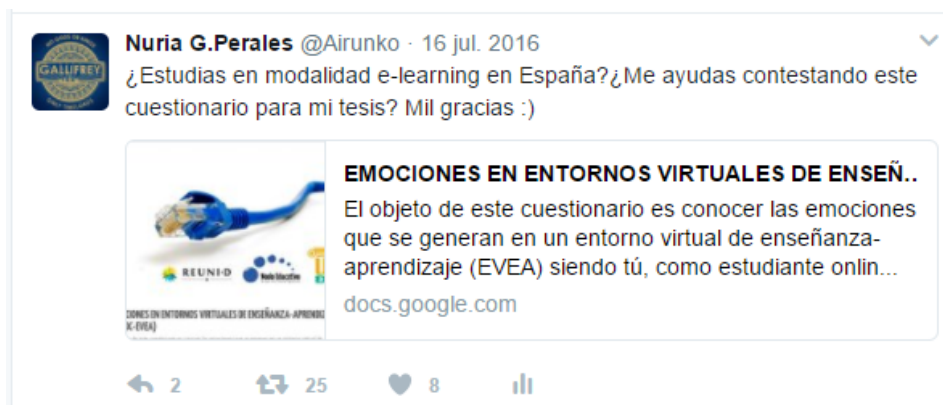


Figura 60. Primer tuit publicado solicitando colaboración

Fuente: Twitter

Se recibe la siguiente contestación:



Figura 61. Contestación recibida al tuit en el que se solicita colaboración

Fuente: Twitter

Quien respondía a nuestro llamamiento era Federico Carini, médico especialista en la Unidad de Terapia Intensiva del Hospital Italiano de Buenos Aires (UTI-HIBA) y miembro del Comité de Investigación en Educación Médica (CIEM) del mismo hospital. A este primer contacto siguieron algunos mensajes directos dentro de la misma red social para pasar a una comunicación más amplia mediante correo electrónico y al que se sumaron los doctores Sergio Eduardo Giannasi y Eduardo Durante, miembro y coordinador del CIEM-HIBA respectivamente.

Como se observa en la contestación a Federico Carini, la intención era llevar a cabo la validación en España, pero ante la dificultad de conseguir respuestas (no se consiguieron más que veinte) y por el verdadero interés demostrado por el HIBA, que

ya había contemplado y discutido con el CIEM la posibilidad de aplicarlo en sus contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje, se resolvió emprender la tarea de validar EMOC-EVEA en el ámbito Iberoamericano. Así fue como EMOC-EVEA viajó hasta Argentina.

Enviado y revisado el cuestionario por los miembros del CIEM, se indicó que no era necesario realizar una adaptación transcultural del instrumento, puesto que su redacción era clara también para el contexto argentino.

Sin embargo, surgió la posibilidad de reducir el número de ítems, por cuanto la longitud del cuestionario podría derivar en el abandono por parte de quien lo cumplimentara. Por ello, se decidió, someter EMOC-EVEA a un estudio Delphi, para lo que se invitó a participar a diecinueve profesionales, de los cuales contestaron dieciocho, de distintas instituciones educativas españolas y argentinas: CIEM-HIBA, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) como instituciones argentinas, y la Universidad de Extremadura y la Universidad de Valladolid, como representantes españolas.

Para el estudio Delphi se crea un sitio web<sup>115</sup> en el que se pone a disposición de los expertos el cuestionario original completo, una guía que incluye un breve marco teórico, los objetivos y descripción de EMOC-EVEA y el plan de trabajo propuesto, así como el cuestionario, en el que se recogen todos los ítems, que los expertos han de responder. Dichos documentos pueden ser consultados en el Anexo 4.

Recogidas las aportaciones de los expertos se concluye retirar ítems que se entienden reiterativos o que no asisten en la búsqueda de la información deseada.

Así mismo, se eliminan algunos datos sociodemográficos del cuestionario original: nombre del participante, Universidad de procedencia y tipo de empleo. Redactada una carta de presentación, se invitó a participar en la investigación a los 161 alumnos matriculados:

---

<sup>115</sup> Creado con Google Drive.



Figura 62. Solicitud de colaboración al alumnado CIEM-HIBA

Fuente: Campus virtual del CIEM-HIBA

#### 10.4.4. Análisis de fiabilidad

La metodología estadística empleada para el análisis exploratorio factorial se lleva a cabo mediante la aplicación informática: IBM-SPSS-22 (referencia: IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics v 22.0 for Windows; Armonk. NY. USA).

Las técnicas y test estadísticos empleados han sido:

- En variables cualitativas (nominales): distribución de frecuencias y porcentajes.
- En variables cuantitativas: exploración de datos con coeficientes de asimetría y curtosis/altura y descriptiva con las herramientas habituales de centralidad (media, mediana) y variabilidad (desviación estándar, rango y amplitud intercuartil).
- Análisis factorial exploratorio, con diversos métodos de extracción y rotación.
- Ecuación «Alfa» de Cronbach para la estimación de la fiabilidad.
- Test U de Mann-Whitney, para el cruce de un factor categórico con 2 categorías con variables cuantitativas.

El nivel de significación fijado es el habitual 5 % (significativo si  $p < .05$ ) excepto en el test KS de bondad de ajuste donde se consideran significativos solo los desvíos graves, es decir al 1 % ( $p < .01$ ).

### **Descripción de la muestra de participantes**

Para el estudio de validación se ha dispuesto de una muestra de 201 participantes, alumnado de diferentes programas de formación *online*. Además del alumnado del MED de la Universidad de Extremadura, forman parte de esta investigación alumnado (procedente de Argentina, Perú y México) del posgrado «ABC en UTI», impartido a través del campus virtual del Hospital Italiano de Buenos Aires (Argentina) y alumnado de diferentes titulaciones y másteres *online* de la Universidad Blas Pascal de Córdoba (Argentina).

De ellos, más de la mitad, el 57.2 % (115) son mujeres y el restante 42.8 % (86) son hombres.

Las edades del alumnado están comprendidas entre los 22 y los 63 años, con mediana en 35. La edad media es de 36.4 años (IC al 95 %: 35.22 – 37.57) con una desviación estándar de 8.45 años. La distribución presenta una cierta asimetría hacia la izquierda, es decir con más presencia de sujetos con edades menores, así el 75 % está por debajo de los 42 años y solo el 10 % supera los 49 años.

### **Descripción de los ítems de banco inicial**

Tras el análisis realizado por el método Delphi, quedan 48 ítems de los 61 iniciales. Estos son los que se someterán al presente estudio estadístico con vistas a conocer la estructura factorial subyacente al cuestionario.

Este análisis se inicia con la descriptiva en esta muestra de los 48 ítems del banco. Para ello, puesto que el formato de respuesta en todos ellos ha sido cuantitativo en escala [0-10], se han empleado las herramientas habituales a este tipo de variables: media, mediana, desviación estándar, coeficientes de forma (asimetría y curtosis), etc. Los resultados se resumen en la tabla 1 que sigue donde los ítems aparecen representados con el número de su listado original completo, previo al análisis Delphi.

Como se puede comprobar en ella, en la práctica totalidad de los ítems el rango de valores observados cubre la escala completa (0-10) de respuestas posibles; de modo que la variabilidad es buena desde la perspectiva tanto de la representatividad de la población como de la existencia de posibles intercorrelaciones entre ítems. Por otro lado, los coeficientes de asimetría y curtosis mantienen en bastantes ítems valores en el rango [-1; +1] que nos permite admitir la tendencia de las variables hacia el modelo de la normal de Gauss, si bien es cierto que en alguno de ellos se apuntan algunas

asimetrías que podrían indicar el incumplimiento del supuesto de normalidad. No obstante, el Álgebra Matricial demuestra que con muestras a partir de 200 casos este incumplimiento no tiene trascendencia en este tipo de análisis.

Como consecuencia de esta descriptiva previa, se puede admitir que las variables (los ítems) pueden ser sometidos al proceso de validación de constructo mediante el procedimiento del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Las tablas descriptivas pueden ser consultadas en Anexo 7 -Tabla 1.

### **Validez estructural: Análisis Factorial Exploratorio**

Se comenzó este estudio estadístico comprobando el cumplimiento de las condiciones necesarias para la utilización de un AFE. La ratio sujetos/ítems es de 4.19 (201/48) inferior al valor mínimo recomendado (5 sujetos por ítem) según el álgebra matricial que rige los procedimientos matemáticos del AFE. No obstante, como siempre se eliminan ítems en el proceso de construcción de la solución final, es de prever que esta ratio aumente y se supere el citado límite mínimo. De hecho, así ha ocurrido, como se podrá comprobar al exponer más adelante los resultados de la versión final de cuestionario.

Con el conjunto inicial de los 48 ítems, el valor del índice KMO es muy elevado (.955; en escala 0 – 1). El Test de Esfericidad de Bartlett presenta un valor del estadístico Chi-cuadrado (10811.81; 1176 gl) que nos permite rechazar la hipótesis de matriz identidad ( $p < .000001$ ) de manera que esta significación garantiza la existencia de suficientes intercorrelaciones entre las variables para que sea posible la factorización de las mismas. En la misma línea el determinante de la matriz ( $2.1 \times 10^{-26}$ ) prácticamente nulo, lo que apoya la afirmación anterior. En conclusión, se cumplen suficientemente los requerimientos que se precisan para la idoneidad de la utilización de este procedimiento estadístico a este conjunto de datos de los que disponemos.

Para la extracción de los factores se comenzó por emplear el método tradicional de Componentes Principales (CP). Pero también se probó con otros métodos de extracción (Factorización de ejes principales y Máxima verosimilitud) junto a diversos métodos de rotación, tanto ortogonales (Varimax y Quartimax) como oblicuos (Oblimin y Promax). Durante este proceso de extracción y rotación, se comprobó la aparición de algunos ítems que tenían bajos pesos/cargas factoriales, así como de algún otro que con cargas en más de una dimensión que solo provocaban confusión en la estructura. Por estas razones, se fueron eliminando paso a paso (es decir de uno en uno) estos ítems y repitiendo de forma cíclica todo el proceso de extracción y rotación, con los diferentes métodos antes mencionados. Posteriormente, tras encontrar una



buena solución que cumplía los requisitos estadísticos y tiene sentido teórico, se procedió a tratar de recuperar de nuevo uno a uno a los ítems antes eliminados, quedando definitivamente desechados aquellos que no se ajustaban a unas u otras condiciones.

Todos estos pasos, han determinado la falta de suficiente y/o adecuada validez de 18 de los 48 ítems iniciales; es decir que la que a continuación se propone como versión final del cuestionario consta de 30 ítems, que tienen buenos valores en las comunalidades, por lo que están bien representados.

En esta última versión, la ratio sujeto/ítems asciende a 6.70 (201/30) superando el mínimo exigible para la aplicación de un AFE. Además, sigue verificando adecuadamente el resto de condiciones que se precisan para una factorización: KMO muy elevado (.953), determinante próximo a cero ( $1.01 \times 10^{-14}$ ) y Test de Bartlett muy altamente significativo (valor  $\text{Chi}^2 = 6095.97$ ; 435 gl;  $p < .000001$ ).

Para este resultado final que a continuación se presenta se ha elegido la solución obtenida por el método de extracción de Componentes Principales, puesto que los otros métodos no han dado mejores soluciones que la aportada por el de CP. En cuanto a la rotación, los métodos oblicuos demostraron que hay alguna correlación entre los factores que merece ser tenida en cuenta, por lo que finalmente se decide utilizar la solución generada por un método Promax.

La estructura dimensional resultante se resume en la tabla disponible en Anexo 7-Tabla 2. El AFE ha determinado la existencia solamente de 2 factores que en conjunto explican algo más de un 65.5 % de la variabilidad total del cual: el F1 ya explica un 39.8 %, en tanto que el F2 añade el 25.7 % restante. Por tanto, la variabilidad explicada por el conjunto de estas dos dimensiones extraídas es alta y cumple sobradamente con las exigencias mínimas de un AFE.

Cada uno de los dos factores está formado por un subconjunto de 15 ítems, cuyas cargas factoriales (escala 0-1) son bastante elevadas (desde un mínimo de .603, hasta un máximo de .927) demostrando claramente la pertenencia de cada ítem a una de estas dos dimensiones. En la tabla resumen del AFE en su versión final (tabla 2) solo se presentan los pesos factoriales altos (los superiores a .450) o muy altos. La correlación mínima estimada entre factores, según el método Promax de rotación empleado, es moderada (.365; e implica al menos un 13.3 % de variabilidad común a ambas dimensiones).

A la vista de este resultado, y como consecuencia de los ítems que forman parte de cada una de las dos dimensiones, se propone como denominación de las mismas la que sigue.

Observamos como el análisis estadístico ha polarizado las dimensiones en: (a) Emociones amables o positivas: aquellas que reportan al alumnado un estado general de bienestar con el proceso formativo. Destacan entre ellas la confianza y seguridad o

la satisfacción. (b) Emociones gravosas o negativas: estados adversos producidos por frustración, soledad, confusión o saturación. Unas y otras son evaluadas en orden a su contribución al nivel de beneficio en la consecución de las metas personales propuestas en la formación *online*.

Sin embargo, estas dimensiones, de matiz genérico y antagónico de una clasificación elemental o básica de las emociones, pueden ser afiliadas a la propuesta teórico-conceptual que se proyectó en las primeras versiones de EMOC-EVEA: emociones académicas, emociones relacionadas con la comunicación y emociones vinculadas a la comunidad. Por lo tanto, en la construcción definitiva del cuestionario vamos a continuar manteniendo esta división teórico-conceptual encajando en cada una de ellas los ítems que han resistido los análisis estadísticos llevados a cabo. Tomamos esta decisión amparados en dotar de una estructura coherente al cuestionario y en beneficio de un estudio sistematizado de las emociones y objetos emocionalmente competentes de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje

### **Fiabilidad del cuestionario**

Se estimó la fiabilidad del banco inicial de ítems (48) en la muestra de validación con la que se está trabajando. El resultado obtenido mediante la conocida ecuación «alfa» de Cronbach (.979; IC al 95 %: .974 - .983) es muy elevado, garantizando por tanto la confiabilidad en las respuestas de los participantes en este estudio.

Tras la obtención de la versión final del cuestionario, se procedió de nuevo a calcular el grado fiabilidad que se logra tanto en esta versión final (30 ítems) como en cada una de las dos dimensiones obtenidas en el mismo (de 15 ítems cada una). Los resultados se resumen en la tabla disponible en Anexo 7-Tabla 3. Como se puede comprobar en ella, de nuevo el grado de fiabilidad es muy elevado, por encima de .900 en cualquier caso, dimensión, o conjunto total de ítems del instrumento. Además, el análisis de los índices de homogeneidad de cada ítem determina que todos ellos contribuyen muy satisfactoriamente a la fiabilidad total del cuestionario.

Como conclusión del análisis estadístico, incluimos la versión final del cuestionario EMOC-EVEA en la que se ordenan los ítems en función de la relación existente entre las dimensiones surgidas del análisis de fiabilidad y las dimensiones teórico-conceptuales iniciales. En Anexo 8 se encuentra disponible la versión final, maquetada para su utilización, con todos sus apartados y las orientaciones para su cumplimentación.

Tabla 33. Versión final EMOC-EVEA

Dimensiones teórico-conceptuales	N.º ítem	Enunciado	N.º en el banco	Dimensión estadística	
Emociones académicas	Acceso	1	Tengo plena confianza en mis capacidades al entrar en el aula virtual.	5	1
	Durante	2	En ocasiones tengo tentaciones de abandonar el aula virtual.	7	2
		3	Percibo que la información es excesiva y me siento saturado/a.	8	2
		4	Me agrada la interacción con mis compañeros/as a través del aula virtual.	9	1
		5	La falta de presencia física del profesor/a me hace sentir solo/a.	10	2
		6	Me siento satisfecho/a de mi trabajo en el aula virtual.	11	1
		7	La distancia física con mis compañeros/as me hace sentir solo/a.	12	2
		8	Me intimida intervenir en los foros.	14	2
		9	Hay momentos en los que me siento perdido/a.	15	2
		10	Siento la actividad en el aula virtual como una carga que debo aligerar cuanto antes.	16	2
		Cierre	11	Al salir del aula virtual, termino con sensación de frustración con la actividad que he realizado.	18
	12		Me siento motivado/a para continuar mi formación <i>online</i> cuando salgo del aula virtual.	19	1
	Tarea y aprendizaje	13	Lograr mis objetivos de aprendizaje es una de mis motivaciones principales.	23	1
		14	Siento que los materiales y recursos proporcionados por el profesor/a contribuyen a mi aprendizaje.	24	1
		15	Confío en mi capacidad para estudiar en modalidad <i>online</i> .	25	1
		16	Me irrita pasar mucho tiempo delante del ordenador haciendo las tareas.	26	2
		17	Siento que las tareas que debo realizar superan mis capacidades.	27	2
		18	Me gusta el reto de aprender <i>online</i> .	28	1
		19	Mi nivel de autoexigencia en las tareas que realizo es... (10 = Muy alto; 1 = Muy bajo).	32	1
		20	Mi interés en las actividades de comunicación como foros, tutorías síncronas, etc. es ... (10 = Muy alto; 1 = Muy bajo).	33	1
		21	Mi interés en actividades de lectura <i>online</i> (documentos digitales con lectura en pantalla), es... (10 = Muy alto; 1 = Muy bajo).	34	1
		22	Mi interés en actividades de evaluación es... (10 = Muy alto; 1 = Muy bajo).	35	1

Dimensiones teórico-conceptuales	N.º ítem	Enunciado	N.º en el banco	Dimensión estadística	
Comunicación/Interacción	23	Únicamente intervengo en los foros si la participación es obligatoria.	42	2	
	24	Intento evitar cualquier tipo de manifestación emocional en mis comunicaciones.	43	2	
	25	Temo que mis palabras sean malinterpretadas.	44	2	
	26	Percibo la comunicación virtual como fría y distante.	45	2	
Comunidad	Grupo	27	Me siento parte del grupo.	46	1
		28	Me gusta participar activamente en los foros de debate del grupo.	47	1
		29	Me cuesta pedir ayuda a otros miembros del grupo.	52	2
	Trabajo Grupo	30	Valoro el esfuerzo que realizan los demás miembros del grupo.	58	1

Fuente: elaboración propia

# Capítulo 11. Ética de la investigación

Impromptu<sup>116</sup>

11

## Ética de la investigación

Reflexiones sobre los principios éticos que rigen la labor investigadora.

---

<sup>116</sup> Composición breve para piano surgida en el romanticismo dentro de las llamadas «formas menores». Sin forma o estructura determinada, es fruto de la libre inspiración del compositor. Es esta característica la que asociamos con el capítulo dedicado a la ética de la investigación, porque el posicionamiento y la actitud personal y libre del investigador depende, en gran medida, de sus propias convicciones ético-morales. Impromptu Op. 90 n.º 3 de Franz Schubert. <http://bit.ly/1A7ybbv>



Para terminar esta segunda parte de la tesis, no queremos esquivar la realización de una breve reseña sobre los principios éticos que han regido la labor investigadora, aspecto éste que consideramos de suma importancia ya que entendemos que toda investigación científica necesita (ha de necesitar) de unos principios éticos orientadores. Más aún cuando en el objeto de estudio están implicados sujetos o tiene como protagonista alguna dimensión del ser humano, como es el caso de esta investigación. Por ello, se hace ineludible explicitar qué consideraciones éticas han sido tenidas en cuenta para proteger a los sujetos implicados, participantes y la propia investigadora, en este proceso<sup>117</sup>.

Asumimos para ello la propuesta de la *British Educational Research Association* (2011), quien señala cuatro grupos de compromiso con los que el investigador debe responsabilizarse éticamente: a) los participantes, b) la corporación o institución (ya sea pública o privada) financiadora de la investigación, c) la comunidad científica y d) los profesionales del ámbito (educación), las políticas educativas y el interés general.

#### **a) Responsabilidad ética hacia los participantes**

Cerrillo (2009) señala como una de las características esenciales y definitorias de la investigación cualitativa, la gran dificultad a la que se enfrenta el investigador al verse inmerso en un constante dilema devenido del propio objeto de estudio, sus semejantes; trabajar con sujetos (personas con nombres y apellidos, con creencias, valores, actitudes, ideologías, distintas situaciones económicas, culturales, familiares y sociales, etc.), a los que se les reconoce su carácter dinámico, interactivo e intencional (Parra y Briceño, 2013) hace que el estudioso se vea sometido a cuestiones de tipo ético y moral, así como a reflexionar constantemente sobre sus métodos, conocimientos y actitud hacia el mundo (Cerrillo, 2009). Ahondando en esta dificultad, M. González (2002) señala precisamente el principio epistemológico de la investigación cualitativa como proceso interactivo, como generador de una cuestión ética:

Las personas -yo y el otro- son (somos) sujetos tanto desde la postura del investigador como de las personas investigadas. Esto es ver a la persona con su dignidad, comprensión, protagonismo y cultura como el eje de la acción investigadora. Ese es el punto que agrega complejidad particular a la investigación cualitativa. (M. González, 2002, p. 93)

---

<sup>117</sup> Sean estas pocas palabras sobre ética de investigación el inicio de otro eje de reflexión en este caminar investigador. Porque no concibo la vida sin el fuerte asentamiento de principios éticos que guíen mi destino, mi relación con los demás y conmigo misma, y mi aportación (aunque ésta sea insignificante) a una futura docencia que, aun siendo difícil de alcanzar, es una de mis mayores aspiraciones.

Otra de las cuestiones éticas que nos planteamos se refiere al debate en torno a lo público y lo privado. ¿Qué es público y qué es privado en el Campus Virtual? Discernir entre lo público y lo privado puede resultar clave para decidir éticamente si ha de informarse o no de la investigación en curso. Vamos a seguir a Estalella y Ardèvol (2007), para intentar explicar las decisiones tomadas a este respecto. En lo relativo a Internet, macro esfera global en la que al fin y al cabo se desarrolla el Máster, existen contradicciones entre los estudiosos a la hora de perfilar los límites entre público y privado<sup>118</sup>. Por otro lado, y siguiendo a Rosenberg (2010), plantear lo público y privado como una cuestión dicotómica, sería hacerlo desde una perspectiva reduccionista, ya que lo público y privado fluyen y convergen en la cotidianidad de los individuos de manera que sus límites «no son dualistas, sino recursivos y fractales» (Rosenberg, 2010, p. 27).

La postura tomada al respecto es considerar al Máster un lugar privado dentro de la gran red global de Internet; privado porque está compuesto por un grupo de personas (profesorado y alumnado) que crean una comunidad de aprendizaje en la que se regulan sus prácticas a través de un código ético propio, explícito y a disposición de toda la comunidad participante: el Código ético del MED. Este conjunto de principios, que libremente nos hemos dado, rige la praxis educativa del Máster «definiendo los valores que los integrantes de la comunidad asumen en todas las actividades que realicen dentro del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, según sus roles respectivos»<sup>119</sup>. En este código, el Máster es definido como «una comunidad de aprendizaje basada en el respeto, la honestidad, la transparencia, la responsabilidad y la cooperación» y explícitamente señala: «respetamos la confidencialidad y sólo utilizamos la información que se nos ha dado con fines legítimos. Asumimos el compromiso de no facilitar a terceros datos obtenidos mediante información de los espacios públicos del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura.

Queda claro pues el compromiso que esta investigadora, como miembro de la comunidad educativa del Máster, ha asumido con respecto a los integrantes del mismo. Entendemos que la investigación es uno de los fines legítimos de los que se hace eco el código; investigación que ha de ser regida en todo momento por la confidencialidad hacia los sujetos participantes.

---

<sup>118</sup> Estalella y Ardèvol (2007) en «Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica en Internet», plantean el conflicto entre público y privado en la red, ofreciendo las distintas visiones que los investigadores tienen respecto a ello. Consideran que la posición entre público y privado puede variar según la posición del sujeto observador y que el tipo de tecnología no determina su carácter de privado o público, sino que se basa en la percepción del usuario. Los autores abogan por la ética dialógica y situada.

<sup>119</sup> Cita extraída del código ético del Máster en Educación Digital.



Podríamos plantearnos el interrogante, sin olvidar que se asume el Máster como un todo privado, de si los foros creados en los diferentes espacios virtuales del curso no gozan de una especie de categoría de ambientes «semipúblicos». Aludiendo con semipúblico a un espacio privado con alguna incursión en lo público, en el que las intervenciones vertidas son accesibles a toda la comunidad educativa que integra el Máster, hecho que es conocido y aceptado, de manera tácita, por quien en este escenario publica. Concuera este parecer con asumir que el tipo de actividad y de relaciones entre las personas que en ellas participan, influyen en considerar y percibir un determinado espacio o contexto, en un momento o circunstancias particulares, como más público o más privado (Rosenberg, 2010). A pesar de que pudiera ser una cuestión generadora de debate, aceptamos que lo privado prima en nuestro campo de investigación y de alguna manera intuimos que los integrantes de esta comunidad no establecen esta posible dicotomía. Por ello, la decisión que se tomó es la de pedir consentimiento informado a los sujetos participantes en esta investigación, extremo del que ya se ha dado cuenta en el capítulo dedicado al diseño de la investigación.

Las inquietudes éticas sobre lo público y lo privado, al margen de las consideraciones expuestas, las sentimos como «una demarcación de cómo nosotros, como investigadores, podemos y debemos acercarnos y relacionarnos con material, personas y situaciones» (Rosenberg, 2010, p. 27).

### **b) Compromiso ético con la institución o corporación financiadora**

En lo concerniente al compromiso ético con la institución o corporación financiadora de la investigación, subrayamos que esta tesis ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. La responsabilidad sentida hacia esta institución durante este proceso ha dado lugar a un compromiso ético y moral en el que ha primado intentar realizar un trabajo de rigor científico e innovador digno de la confianza y los fondos públicos depositados en esta investigación.

### **c) Ética científica**

A este respecto, dos son las preguntas centrales que se plantean: ¿cómo se garantiza el rigor científico?, ¿cómo será juzgado ese rigor científico por otros investigadores? Las posibles respuestas a estas cuestiones, las encontramos en diseñar una investigación metodológicamente sólida para alcanzar los objetivos propuestos, seleccionar adecuadamente el contexto en el que se desarrollará la investigación y los informantes (muestra) que aporten la información necesaria atendiendo a su experiencia y conocimiento del fenómeno a investigar, escoger adecuadamente los instrumentos para la recogida de datos e interpretar y transmitir los resultados de manera conveniente y ajustada. En cuanto a la valoración externa de otros estudiosos respecto a la calidad y rigor científico, Morse *et al.* (2002), defienden la necesidad reorientar los criterios para

asegurar el rigor mediante estrategias seguidas por el investigador dentro del transcurso de la investigación en lugar de «confiar» la valoración a jueces externos que emiten su juicio *a posteriori*, cuando la investigación está concluida, cuando es ya un producto terminado.

¿Qué se hace al respecto en esta investigación? Dentro de este apartado, se ha seguido escrupulosamente el reconocimiento de autoría de todos los autores a los que se ha accedido en busca de conocimiento, no se han falseado ninguno de los datos recogidos, ni los hallazgos a los que se ha llegado son fruto de la improvisación. Esperamos sepa el lector disculpar si se ha cometido alguna omisión.

**d) Profesionales de la educación, políticas educativas e interés general**

Conste el compromiso, no entendiéndolo de otro modo el fin último de la investigación, de compartir con la comunidad educativa y hacer públicos los resultados obtenidos en aras de mejorar, en lo que fuera posible, las acciones educativas y contribuir con ello al conocimiento y desarrollo científico y al interés general.

## **Parte III. Resultados**



Analizados los datos llega el momento de presentar los resultados obtenidos en esta investigación. Y fiel a nuestras inquietudes nos planteamos una nueva pregunta ¿cómo exponer los resultados de manera estructurada, coherente, clara y consistente? Intentando encontrar una respuesta, planteamos la necesidad de seguir una «metodología expositiva», utilizado este término no como referencia a la exposición magistral al que parece remitir, sino entendida como un método-guía de exposición que vertebre el relato, un hilo conductor que propicie la narración congruente. Pero, además, se hace necesario abordar su desarrollo con un matiz natural, no impostado ni forzado, que posibilite la recepción del mensaje de manera certera y con toda la carga emocional derivada, no solo del análisis de las interacciones, sino también la de esta investigadora. Así pues, la exposición de los resultados obtenidos que a continuación se ofrecen, responde al esquema de la integración metodológica anteriormente apuntada, proponiéndose, en primer lugar, los resultados obtenidos de los instrumentos cualitativos, a continuación, se presentan los resultados del cuestionario EMOC-EVEA y, finalmente, la triangulación de los datos derivados de los instrumentos cualitativos y cuantitativos.



Figura 63. Esquema de presentación de resultados

Fuente: elaboración propia



# Capítulo 12. A modo de puente: categorías emergidas

## Interludio<sup>120</sup>

12.1

### **Categorización general**

Exposición del sistema de categorías emergidas de la etapa analítica. Descripción de los dominios, metacategorías y subcategorías.

12.2

### **Categorización de metáforas**

Exposición de las categorías emergidas del análisis de las metáforas halladas.

---

<sup>120</sup> Es el Interludio una pieza musical que se interpreta entre dos secciones o partes de una misma obra. Así, en la ópera o el ballet, el interludio es un pasaje orquestal que separa dos escenas. Es este carácter de puente el que nos sirve de analogía para presentar este capítulo como pasarela de enlace desde la metodología hacia los resultados, para lo cual seleccionamos el Interludio n.º 3 del ballet «Rosamunde», compuesto en 1823 por Franz Schubert. <http://bit.ly/2pjinFD>





En este capítulo, concebido como una pasarela de tránsito entre la metodología y los resultados propiamente dichos, se expone el sistema de categorías resultante de la etapa analítica. Es posible que, de la lectura del contenido de los contextos en los que se lleva a cabo la comunicación, y que sirven de soporte para el análisis, se encontraran otros aspectos de interés para seguir profundizando en la modalidad educativa *online*; pero lo que interesa a este estudio es conocer el movimiento de emociones que genera un EVEA, por lo que se han obviado otras aportaciones, sin duda interesantes, susceptibles de abrir un itinerario a explorar en subsiguientes investigaciones.

### **12.1. Categorización general**

El proceso de codificación que se ha llevado a cabo tampoco ha estado exento de reflexión. Nos hemos enfrentado a la dicotomía de hallar la emoción para posteriormente rastrear la causa o bien identificar situaciones, el evento disparador u objeto emocionalmente competente, para descubrir la emoción asociada. De la lectura atenta de los datos concluimos que era más factible esta segunda opción, pues el alumnado no siempre explicitaba la emoción o estado emocional en el que se veía sumergido, sino que declaraba una situación concreta (que serían posteriormente las que dan paso a la categorización presentada) y conforme a ella se ha explorado la emoción suscitada.

Prestado del área de conocimiento de la biología se ha empleado el concepto de «dominio» como categoría taxonómica superior, en la que se incluyen una serie de categorías ordenadas jerárquicamente, de modo que cada una de ellas incluye o está incluida en otra. Ciertamente podríamos ceñirnos a la metacategoría como categoría de rango superior que engloba y de la que se deriva el subsiguiente orden de categorización. Sin embargo, las metacategorías encontradas remitían a un orden superior y no encontrando forma mejor que expresara dicha condición, nos hemos auxiliado de la división en dominios de la clasificación biológica de los seres vivos para la organización de datos.

El proceso seguido hasta llegar al dominio, de carácter ascendente y que transcurre de lo micro a lo macro, parte de asignar un indicador o código a las unidades de análisis que, posteriormente, han sido agrupadas conceptualmente en categorías que remiten a un mismo tópico/tema. Las características de estas categorías, a su vez, han permitido que sean aglutinadas en categorías de orden superior que hacen referencia a la misma materia. Y es llegado este punto cuando se considera la necesidad de reagrupar una vez más los datos y encontrar un marco global que condense y unifique el proceso de análisis abordado.

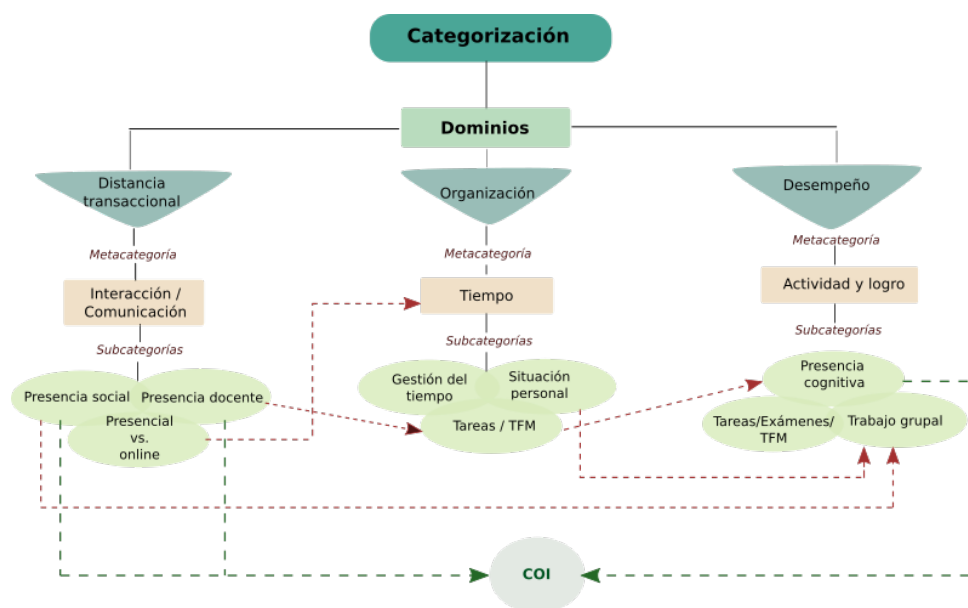


Figura 64. Sistema de categorías emergidas en la investigación

Fuente: elaboración propia

**a) Dominio «Distancia transaccional»**

Se aludía en el marco teórico a la distancia transaccional como la distancia entre profesorado y alumnado no sujeta en exclusividad a la separación geográfica/física dada entre ellos en la modalidad de educación *online*, sino haciendo referencia a una distancia o vacío psicológico y comunicativo, siendo así que también puede producirse en la educación presencial. El diálogo, la estructura y la autonomía del alumnado son las variables que intervienen positiva o negativamente en la distancia transaccional, siendo la cantidad y calidad de diálogo establecidas entre la comunidad que interviene en el proceso didáctico, factor determinante tanto para ampliar como para superar la distancia transaccional. Dentro de este dominio la interacción y comunicación se alcanzan como metacategoría (o supracategoría) que engloba, a su vez, las categorías: presencia social (relaciones sociales) y presencia docente en cuanto que una y otra nacen, se desarrollan y se afianzan de la comunicación generada entre los miembros de la comunidad, y la categoría educación en modalidad presencial vs. educación en modalidad *online*.

**b) Dominio «Organización»**

El dominio organización hace referencia a la logística y/o estrategias empleadas por el alumnado para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje. El factor clave o metacategoría es el tiempo, que tiene como cualidades principales su empleo, planificación, gestión, administración y coordinación, conforme a la situación personal de cada alumno/a, para conseguir un manejo efectivo del mismo en pos de alcanzar los

objetivos propuestos. Desempeñar un trabajo consiste en la realización de determinadas tareas, de las cuales unas son «proactivas», destinadas a la consecución de objetivos previstos mediante actividades programadas, y otras son tareas «reactivas», es decir, no programadas o imprevistas. Dentro de las tareas proactivas se encuentran las actividades que el alumno debe realizar en cada fase del MED, así como atender a las determinadas por su condición laboral o familiar. Entre las tareas reactivas se encuentran las tareas «sobrevinidas», que no son posible programar, pero que han de ser tenidas en cuenta en la planificación y que es conveniente examinar para hacer un juicio ajustado de su valor como inaplazable o como distractor o «enemigo del tiempo».

Dentro de este dominio, hemos destacado como categoría central al «Tiempo», derivándose a su vez de ella las «Tareas» y la «Situación personal». El tiempo, a su vez, se relaciona con la comunicación y, por tanto, con las relaciones sociales, la presencia (física vs. virtual) y la presencia docente.

### **c) Dominio «Desempeño académico»**

Definimos el desempeño académico como toda función o actividad de carácter cognitivo que lleva a cabo el alumnado en el EVEA, es decir realizar las obligaciones académicas inherentes al Máster. En esta investigación, las emociones sobre el desempeño académico pivotan sobre la metacategoría actividad y logro, por lo que entendemos que el desempeño académico engloba dos vertientes: el proceso y el resultado. Una de las cualidades del dominio «desempeño académico», tal vez desde un punto de vista más centrado en los resultados, es la relativa a que puede verse afectado por distintas variables tanto internas como externas al alumno, encontrando así factores de orden institucional sociodemográfico, psicosocial y pedagógico. Pero como elemento cohesionador de las dos vertientes, entendemos que debería añadirse, además, el factor socio-afectivo, por su directa implicación en el proceso-actividad continua y continuada y en el resultado o logro final. Las categorías que se incluyen en este dominio son la «presencia cognitiva», «tareas, exámenes, TFM» (compartida esta con el dominio organización) y «trabajo grupal»

Tabla 34. Categorización del análisis cualitativo de los datos

Dominio	Metacategoría	Subcategoría	Indicadores / Rasgos / Cualidades	Unidad de significación representativa
<b>Emociones generadas por la distancia transaccional</b>	Interacción y comunicación	Relaciones sociales (Presencia social)	Presencia	«Podría enumerar el nombre y apellidos de todos [...]». «Creo que se puede conocer muy bien al alumnado virtual»
			Ausencia	«¿La gran ausente?, la dimensión relacional» (Carlos_Relato).
			Calidad	«Aunque estemos en contacto con profesores y compañeros a través de diferentes canales de comunicación como foros virtuales o videoconferencias, para mí esto no suple a la comunicación cara a cara» (Flora_Relato).
		Presencia docente	Presencia	«Es satisfactorio saber que están ahí para resolver dudas»
			Ausencia	«Ha habido profesores donde su apoyo tutorial ha brillado por su ausencia [...]» (Macarena_Observaciones EMOC-EVEA).
		Presencialidad vs. Virtualidad	Relacionales sociales	«Las relaciones interpersonales. Esta es la gran brecha con respecto a la formación presencial» (Rodrigo_Relato).
		Dirección de la comunicación	Profesorado-Alumnado/ Alumnado-Alumnado	

Fuente: elaboración propia

Dominio	Metacategoría	Subcategoría	Indicadores / Rasgos / Cualidades	
Emociones generadas por la organización	Tiempo	Omnipresencia	«El tiempo siempre está presente» (Amelia_Correo_TSE) .	
		Gestión del tiempo	Óptima	«La clave está en la organización del tiempo...» (Rodrigo_Correo_TSE).
			Deficitaria	«El tema de organización es lo más caótico» (Araceli_Correo_TSE)
		Situación personal	Conciliación	«El carácter virtual del Máster fue lo que más me animó a matricularme ya que me parece la mejor alternativa para compaginar estudios y trabajo» (Fernanda_Foro presentación).
		Dedicación a	Tareas / Entregas / TFM	«Al matricularme me hacía una idea de la dedicación que iba a necesitar esta nueva aventura en el aprendizaje» (Pablo_Relato).
Emociones generadas por el desempeño cognitivo y logro	Actividad académica	Contenidos	Funcionales	«Con el desarrollo del Máster estoy aprendiendo muchas cosas sobre todo en el uso de herramientas que me han resultado muy interesantes y de mucha utilidad» (Andrea_Correo_TSE).
			Disfuncionales	«Desmotiva muchísimo ver temarios mal redactados, o temarios consistentes en libros de 300 páginas que además se publicaron hace 10 años» (Nerea_Correo_TSE).
		Tareas /exámenes /TFM		«La formación virtual, algo que exige esfuerzo, constancia, dedicación y mucho trabajo» (Mireia_Correo_TSE).
		Presencialidad vs. virtualidad	Desempeño	«Cara a cara lo entiendo mejor» (Araceli_Correo_TSE)
		Trabajo en grupo	Desempeño	«En la modalidad <i>online</i> es peliagudo plantear actividades grupales» (Macarena_Observaciones EMOC-EVEA).
Social	«[...] ahora nos conocemos más y eso le ha quitado frialdad a la plataforma» (Mireia_Correo_TSE).			

## 12.2. Categorización de metáforas

Considerado como un instrumento de recogida de datos subsidiario o subordinado a los narrativos, las metáforas halladas en las disertaciones del alumnado han sido sometidas a un proceso taxonómico en orden a su temática. Siguiendo, una vez más, las indicaciones de la TF, dicha categorización no ha sido fijada previamente, sino que ha germinado desde el análisis para encontrar una directa correlación con las categorías generales antes expuestas.

Tabla 35. Categorización de metáforas

Categoría	Contenido
Tiempo	Engloba las metáforas referidas al empleo, uso, dedicación y gestión del tiempo.
Soledad	Incluye las metáforas en las que el alumnado expone algún síntoma derivado de las sensaciones de sentirse aislados en el entorno virtual.
Presencia docente	Conjunto de metáforas sobre la calidad (presencia/ausencia) del soporte recibido por los docentes, así como el compromiso y actuación de estos en el EVEA.
Online vs. Presencial	Comparaciones percibidas por el alumnado entre ambas modalidades educativas.
Desempeño cognitivo	Comprende las metáforas que aluden al desempeño académico dentro del Máster, como la realización de tareas o el TFM.
Autonomía de aprendizaje	Abarca las metáforas que apuntan a la capacidad de regulación y de implementación de estrategias para el desempeño académico autónomo.
Valor del aprendizaje	Incluye metáforas en las que el alumnado tasa el valor otorgado a los contenidos, tareas y aprendizajes.
Trabajo en grupo	Metáforas referidas a las tareas realizadas de manera colaborativa.
Tutoría socioemocional	Agrupar las metáforas orientadas a la labor desempeñada desde la tutoría socio-emocional.
Relaciones socio-afectivas	Orden de metáforas referidas a las relaciones establecidas con y en el grupo-clase.
Emocionales	Metáforas con un cariz netamente emocional del que se infiere directamente un estado anímico.

Fuente: elaboración propia

# Capítulo 13. ¿Por qué realizo el MED?

## Motivaciones y expectativas del alumnado

13.1

### **Estudiantes experimentados v.s estudiantes noveles**

Identificación de las distintas emociones, motivaciones y expectativas del alumnado según su grado de experiencia en un entorno virtual de e-a online.

13.2

### **Motivación y expectativas**

Descripción de los factores de motivación y expectativas argumentados por el alumnado del MED.

13.3

### **La motivación como hecho dinámico: variaciones a lo largo de la formación**

Registro del carácter mudable de la motivación en el proceso de e-a en el MED.

13.4

### **Abandono registrado en el MED**

Apunte de las situaciones y decisiones del alumnado para abandonar la formación.





Puede resultar complicado separar el tándem emoción-motivación dado en todo proceso educativo y en general en toda acción llevada a término por el ser humano. Por ello, antes de dar paso a la exposición de los resultados más «puramente emocionales», consideramos necesario dejar constancia de las motivaciones y expectativas señaladas por el alumnado como fuente inductora para realizar el MED. En este sentido se han observado distintos puntos de vista, diversidad de motivaciones, expectativas y predisposición anímica inicial hacia el EVEA según el alumnado tuviera experiencia en esta modalidad educativa o si por el contrario acceden por primera vez a ella.

En la «filosofía» del MED, estrechamente vinculada con el modelo de la comunidad de indagación, destaca la intención de establecer un espacio educativo basado en la comunicación como pilar fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un espacio cimentado en la comunicación capaz de promover un ambiente en el que la separación física no se constituya en barrera para crear vínculos afectivos y en el que se perciba la presencia real de los otros. Evitar, en la medida de lo posible, sensaciones de aislamiento y construir una auténtica comunidad de aprendizaje, refiriéndonos con «auténtica», al carácter de certeza, realidad, evidencia y veracidad, son los objetivos máximos a los que aspira un modelo basado en la comunicación.

Así, los primeros pasos en el Máster se dan en el Foro de presentaciones y el Foro de atención socioemocional (FASE), planteando una dinámica con propósito socializador favorecedora de un primer encuentro entre los sujetos protagonistas de esta experiencia educativa e impulsar emociones positivas e integradoras para la conformación de grupo. Estas actividades no tienen un carácter obligatorio, pero sí aconsejable para establecer las primeras conexiones que fomenten la socialización del grupo, acorde a la presencia social, que abra paso a la comunidad. Por ello, se pidió al alumnado que compartiera su experiencia previa en EVEA, sus expectativas, motivaciones, temores iniciales y primeras sensaciones, con el fin de empezar a conocerse recíprocamente e iniciar el proceso de socialización necesario para crear la comunidad de aprendizaje. La mayoría del alumnado contestó al foro de presentaciones con celeridad, aunque no todos explicitaron los aspectos que se invitaban a compartir, aspecto que puede hacer pensar en una favorable predisposición o actitud inicial. Cada aportación al foro conlleva recibir un correo electrónico dando cuenta de las aportaciones, aunque no se acceda al espacio virtual, lo que supone estar al corriente y ver como los demás se presentan y contribuyen. Este hecho ejerce un efecto motor que genera sentirse de alguna manera responsable, invitado u obligado a participar. Pero también, esta dinámica de presentación cobra importancia como catalizadora de la formación de primeras impresiones, la importancia que éstas adquieren por su carácter duradero y estable, aunque no exenta de modificaciones cuando se profundiza en el conocimiento del otro, y por ser proclives a influir en el desarrollo de la interacción posterior.

Al proponer que en la presentación a la que se alude contestaran estas cuestiones, estábamos focalizando la atención en aspectos que considerábamos podrían ser de interés para la investigación: motivación, expectativas, temores, primeras sensaciones. De las respuestas obtenidas han surgido trayectos de estudio que más tarde, y en virtud de los datos que se han ido recogiendo, tomaron la entidad de formar parte de categorías.

### 13.1. Estudiantes experimentados vs. estudiantes noveles

La experiencia previa en formación *online* permite hacer distinción entre alumnado «experimentado» y «novele». Siendo, lógicamente, los experimentados aquellos que han desempeñado con anterioridad algún tipo de formación a distancia; mientras que los noveles o no experimentados son aquellos que, por primera vez, van a cursar esta modalidad educativa.

Los primeros contactos del alumno novel en educación *online* dejan comentarios<sup>121</sup> en los que ya se adelanta la diferencia percibida respecto a la educación presencial. La comunicación, la autogestión del aprendizaje, el no compartir el mismo espacio físico y el propio contexto a través del que se realiza la formación, son algunos de los aspectos diferenciadores, y elicitadores de emociones, destacados por el alumnado:

Formación un poco rara para los que no estamos demasiado acostumbrados a ella. (Flora\_Correo\_TSE)

Miedo, porque al ser la primera vez que me enfrentaba a este tipo formación, [...], no sabes cómo puede ser. El respeto inicial que se tiene es enorme, y esta ha sido la principal preocupación. (Javier\_Relato)

El carácter *online* del Máster despierta mis mayores temores al ser la primera vez que curse esta modalidad. La ausencia de clases presenciales requerirá de un mayor esfuerzo por mi parte. (Agustín\_Foro Presentación)

Ingresar en un nuevo contexto educativo desde el hábito de acudir al aula presencial, un entorno tangible y concreto en lo físico, provoca la sensación de estar desubicado, foráneo en un escenario virtual por el que transita desorientado y que lleva implícito un ejercicio personal de adaptación:

Pues yo soy totalmente nueva en esto de la modalidad *e-learning*, y la verdad que, transcurrido un tiempo, ya metida de lleno en todo lo que conlleva

---

<sup>121</sup> Todas las citas utilizadas para la construcción y exposición de los resultados, así como aquellas de las que se ha prescindido, se encuentran recogidas en el Anexo 14.

el Máster, aún me siento extraña, será por la tradición que llevo a mis espaldas de ir a clase y tal que aún no estoy acostumbrada a esto, jeje. (Amelia\_Correo\_TSE)

Ves que tus compañeros han hecho muchísimas cosas, que tienen muchísima experiencia y que tú acabas de terminar el grado, sientes que ése no es tu sitio. [...]» (M.<sup>a</sup> Jesús\_Relato)

En la siguiente cita, a la inexperiencia en este modelo formativo, se suman otros factores como la necesidad de conciliación, la ausencia de una mínima instrucción en el área, la escasa competencia digital autopercibida y la carencia de dispositivos adecuados. El agobio acusado parece estar plenamente justificado:

La verdad que me encuentro un poco agobiada y tal vez desfasada. El motivo no tiene nada que ver con la organización del Máster, sino más bien por mis otras ocupaciones y mi desconocimiento total de este campo. Me considero con un nivel de usuario básico y eso, más que mis equipos están un poco desfasados, me dificulta el seguimiento. (Amelia\_Correo\_TSE)

De igual modo, la falta de contacto físico, de interacción y comunicación cara a cara con el docente suscita similares emociones: no reconociéndose la presencia docente real y efectiva más allá de la pantalla, el soporte que este pueda aportar es percibido como anómalo y alejado de las necesidades del alumnado.

Para algunos de nosotros, la realización de este Máster es algo totalmente nuevo por su carácter *online* y el no tener el apoyo presencial del profesorado al principio puede resultar un poco “extraño”. Falta la identificación de la fuente. [...] Al principio me resultaba extraño no asistir a clase, y no tener ese contacto directo con los profesores y compañeros del Máster, el conocer a personas [...] a través de una plataforma sin un contacto más allá de una pantalla o visualizando una serie de comentarios en un foro. (Amelia\_Relato)

La novedad del entorno influye en la percepción sobre la capacidad personal para manejarse en lo relativo a la organización, la gestión del tiempo y el aprendizaje autorregulado y autónomo que demanda un EVEA:

Miedos con relación al Máster tengo varios como no ser capaz de organizarme al ser *online* (siempre he acudido a clases). (Rebeca\_Foro\_Presentaciones)

Como mi mayor temor a la hora de enfrentarme a este Máster es que al ser totalmente *online*, no sepa desenvolverme adecuadamente, puesto que estoy acostumbrada a asistir a clase. (Miriam\_Foro\_Presentaciones)

Al principio como todo cuesta acostumbrarse a trabajar de manera *online* ya que te tienes que organizar. (M.<sup>a</sup>Jesús\_Relato)

El nivel formativo en tecnología educativa con el que se emprende el MED es también un factor de inquietud inicial:

Los temores que puedo tener antes de empezar el curso podría decir que la escasa instrucción en tecnologías educativas recibida durante mi periodo de formación inicial como docente, tanto a nivel de grado como de Máster, hace que mi actual bagaje sobre TIC educativas sea mejorable. (Andrés\_Foro presentación)

Por el contrario, si acudimos a las manifestaciones vertidas por alumnado experto, se constata que las experiencias anteriores en esta modalidad educativa reflejan una mayor confianza y suministran algunas de las competencias/habilidades necesarias para afrontar la formación con éxito, tales como la gestión del tiempo, la compatibilidad con otras obligaciones personales o el aprendizaje autónomo:

No es la primera vez que realizo formación *online* y estoy acostumbrado a organizar y gestionar el tiempo bastante bien, estableciéndome objetivos básicos por semanas o días, según el tiempo que tenga y las obligaciones domésticas y de ocio, que también son muy importantes. (Santiago\_Co-reo\_TSE)

Ante todo es importante tener una buena organización del tiempo, y ser muy sistemáticos en las rutinas de estudio. [...] establecí por sistema dos horas diarias de dedicación al Máster antes de empezar mi jornada de trabajo, [...]. Esta regularidad me ha aportado seguridad, tranquilidad y estabilidad emocional durante todo el curso. (Macarena\_Relato)

De igual modo, desaparecen los temores iniciales, se disfruta, se minimiza la distancia transaccional y se reconoce la presencia del otro tras la pantalla:

Nunca sentí miedo a emprender esta formación en esta modalidad de enseñanza. Conozco la formación *online* precisamente desde la otra perspectiva, en el papel de tutor. (Pablo\_Relato)

¿Temores? Ninguno. Ya tengo experiencia y disfruto con el *e-learning* [...] la formación virtual me hace sentirme bien, me hace trabajar y saber que detrás de la pantalla del ordenador hay personas que leen mi trabajo. (Carlos\_Relato)

Ya tengo experiencia en esto y no me hace sentir aislado. (Santiago\_Entrevista)

Las experiencias previas en formación *online*, en las que se entiende se ha llevado a cabo un proceso de adaptación a los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, simplifican y reducen la fase de aclimatación al entorno, cualidades que son valoradas

positivamente al mitigar las primeras sensaciones de desasosiego al enfrentarse a un contexto educativo novedoso.

Tengo experiencias previas respecto a la formación *online*, [...] es un modelo con el que estoy muy familiarizada, siendo un aspecto positivo a destacar. No he tenido que dedicar tiempo a conocer la plataforma ni a familiarizarme con su funcionamiento. (Macarena\_Relato)

Los temores son lo propios de este tipo de formación: desconocimiento, desorientación, no conocer a los participantes... aunque la experiencia de otras veces me hace consciente de que poco a poco desaparecen. (Santiago\_Foro presentación)

En cualquier situación novedosa, como es la realización de este Máster, existen momentos de mayor tensión, fruto del desconocimiento o la incertidumbre de enfrentarte a lo desconocido, pero en mi caso son momentos que he superado holgadamente. (Macarena\_Relato)

La falta de presencialidad física<sup>122</sup>, a la que ya hemos hecho referencia, es otro de los indicadores apuntados por el alumnado. Aunque en principio pueda parecer contradictorio, la no presencialidad (entendida como la ausencia de compartir el mismo espacio físico), es percibida tanto como ventaja como desventaja de la formación *online*. Sin embargo, esta contradicción puede explicarse en virtud de la dicotomía experimentado-novel: quienes manifiestan o perciben de un modo más acusado las desventajas o vulnerabilidades de esta modalidad es el alumnado novel en lo referido a su desempeño personal. De igual manera, aquellos que, de algún modo, bien sea por razones atribuibles a las características propias del sujeto que no entramos a valorar, «necesitan» del contacto personal (entiéndase físico, corpóreo) con el grupo-clase, perciben la formación *online* como un obstáculo para establecer las relaciones socioafectivas propias de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero no te ves, no tienes contacto físico, no estudias con tu mirada a los demás, solo les oyes alguna vez. (Rodrigo\_Entrevista)

La flexibilidad es otro de los factores a los que alude el alumnado en el punto de partida del Máster. Comprende dos ramas que, aunque complementarias, conviene distinguir:

- a) Cuando es interpretada, como la acomodación a los horarios personales que facilita la conciliación con otras tareas diarias, se percibe como ventaja, tanto en alumnos experimentados como en los inexpertos, si bien

---

<sup>122</sup> Entendemos que se puede estar presente en la «virtualidad».

éstos últimos muestran mayor temor hacia el desafío de gestionar y organizar su propio tiempo.

- b) Cuando es entendida como la autonomía del alumno para elaborar estrategias propias de aprendizaje y autorregulación, que posibilitan conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo el profesorado el rol de guía y orientador del mismo, pero no liderando la acción, levanta reticencias en aquellos que tienen menos o ninguna experiencia en EVEA.

Derivada de la flexibilidad surge la conciliación: la posibilidad que la enseñanza *online* proporciona al sujeto para compaginar su formación con otras obligaciones tales como trabajo, familia y otros estudios, es para el alumnado, tanto experimentado como novel, una de las fortalezas que promueve la decisión de elegir esta modalidad educativa<sup>123</sup>.

---

<b>Con experiencia</b>	«Una característica muy favorable para mí de este Máster es que es <i>online</i> , lo que me permite compaginar trabajo, estudios y familia, que no es poco» (Rodrigo_Foro presentación).
<hr/>	
<b>Novel</b>	«El motivo principal que me llevó a matricularme en el Máster fue que se daba completamente <i>online</i> , ya que este año estoy lejos de Extremadura» (Cristina_Foro presentación).

---

En la siguiente tabla se exponen, a modo de resumen, las diferencias emocionales generadas entre el alumnado con experiencia y el alumnado novel al inicio de la formación.

---

<sup>123</sup> Sobre este particular volveremos en el siguiente apartado en el que se abordan las expectativas y motivación para realizar el MED.

Tabla 36. Indicadores iniciales del alumnado frente a la formación online

Indicadores	Características			
	Experimentado		Novel	
<b>Actitud inicial</b>	Tranquilidad		Expectación	
	Seguridad		Miedo	
	Confianza		Incertidumbre	
<b>No presencialidad física</b>	Integración / Acompañamiento		Aislamiento	
<b>Gestión del tiempo</b>	Facilidad	Calma	Dificultad	Preocupación
		Seguridad	Obstáculo	Inquietud
<b>Flexibilidad</b>	La disposición libre e individual, conforme al tiempo personal disponible, se valora como ventaja de la educación <i>online</i> frente a la educación presencial.			
<b>Autonomía de aprendizaje</b>	Confianza		Inseguridad	
	Agrado		Desagrado	
<b>Conciliación</b>	Conciliar estudios con otras responsabilidades externas se estima como ventaja de la educación <i>online</i> frente a la educación presencial.			

Fuente: elaboración propia

### 13.2. Motivación y expectativas

Siguiendo la clasificación que distingue entre motivación extrínseca e intrínseca, se aborda a continuación las fuentes motivacionales esgrimidas por el alumnado para cursar el Máster en Educación Digital.

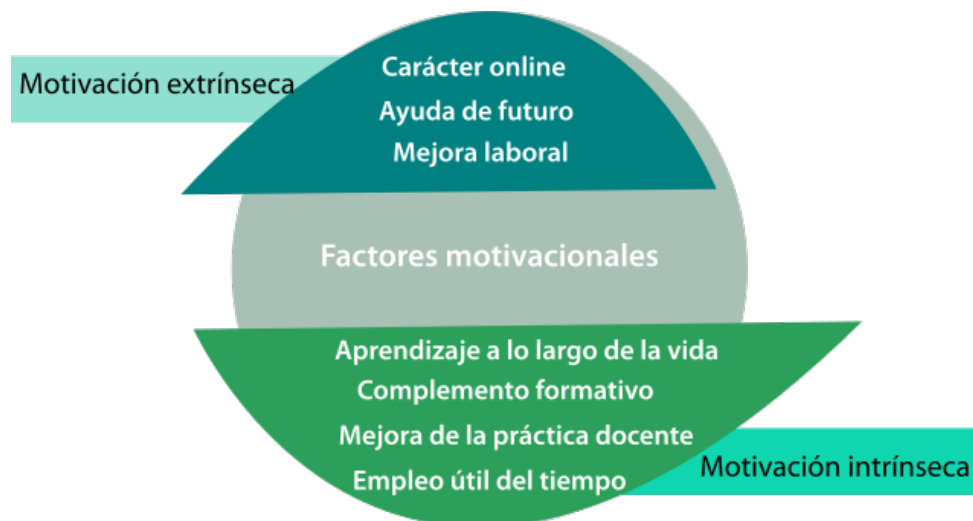


Figura 65. Factores motivacionales para cursar el MED

Fuente: elaboración propia

### **a) De carácter o con origen extrínseco**

Generalmente es aquella que lleva al sujeto a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas. En el caso del MED, hemos identificado como motivación extrínseca su carácter *online* y la ayuda de futuro.

El carácter *online* del MED, que supone una acomodación horaria en el estudio al no tener que asistir al aula en horas predeterminadas por un agente externo (institución universitaria) y poder compaginar dichos estudios con otras tareas de carácter profesional o familiar, es el principal argumento esgrimido como acicate para la matriculación en el Máster.

Me llamó la atención por ser *online* y permitirme compaginarlo con otros estudios o con trabajo. (Nerea\_Foro presentación)

En cuanto a los motivos que llevaron a matricularme en este Máster debo decir que el carácter *online* fue un punto a su favor, ya que me permitirá compaginarlo con mi trabajo. (Sonia\_Foro presentación)

Aunque, como luego veremos, es posible que no haya habido, tal vez por desconocimiento, una valoración o reflexión inicial del esfuerzo que conlleva la educación no presencial, hecho que ha generado sensaciones de agobio y frustración.

Entre el conjunto de motivaciones que mueve al alumnado a elegir el MED destacan también aquellas ligadas a la ayuda de futuro<sup>124</sup> y al ajuste de perfil profesional como, por ejemplo, derivar o extender hacia el ámbito de la educación la carrera profesional. En estas implicaciones, en concordancia con el valor atribuido a la meta, se vislumbra un matiz de paso intermedio necesario para la consecución de una anhelada meta final: alcanzar un puesto de trabajo o mejora del que se viene desarrollando. De esta manera, la orientación motivacional con la que se accede al MED y la finalidad de la meta, tienen un carácter de funcionalidad y utilidad, aunque también de obligatoriedad, hacia un logro posterior de mayor alcance y significación para el alumnado.

No estaba muy convencida (pues sé el sacrificio que ello supone) pero decidí hacer un Máster para poder optar a plaza en la próxima oposición. (Mireia\_Relato)

---

<sup>124</sup> Con ayuda de futuro hacemos referencia a las manifestaciones del alumnado por las que expresan que el MED no es el fin último en sí mismo, sino que la motivación para cursarlo viene derivada de obtener puntos para oposiciones, subir en la lista de interinidades o conseguir un primer empleo. Es decir, ayuda a mejorar su situación laboral.



La decisión de realizar el Máster en Educación Digital vino motivada primero por el hecho de que [...] en dichas oposiciones dan cierta puntuación por ellos. (María Jesús\_Relato)

Ejemplo de la ayuda de futuro, además de las referidas, encontramos manifestaciones como la siguiente, en la que se destila, por un lado, un elevado nivel de malestar o enfado derivado de atribuir a la formación un carácter de obligación impuesta desde agentes externos, así como del hecho de restar tiempo a la vida familiar y, por otro lado, la esperanza de que la formación sirva para mejorar o estabilizar las condiciones laborales:

El caso de los interinos docentes... ¿Por qué se les "obliga", "arrastra", como quieras llamarlo, a tener más titulaciones universitarias? Simplemente para, como poco, mantenerse en una posición que les permita un nuevo año de trabajo, [...]. Me decía a mí mismo: gástate ese dinero, gasta ese tiempo y quítaselo a tu hija y, con algo de suerte [...] puedes seguir trabajando. (Rodrigo\_Relato)

Vamos a señalar aquí, aunque se trate de un caso de motivación intrínseca, las palabras de una alumna que no se ve impelida a realizar el Máster por cuestiones laborales. Como veremos, de sus palabras, tan diferentes a las del alumno anterior, se desprende toda la tranquilidad de aquellos que no tienen que pelear por su futuro y no sienten la formación como un requisito obligatorio. Uno y otro ejemplo ejemplifican, gráficamente, las disonancias motivacionales entre el alumnado que, legítimamente, busca o espera del Máster que sea un impulsor para la estabilización laboral y aquel que se enfrenta a la formación desde la seguridad del empleo estable y consolidado. Sus emociones son, ciertamente, las dos caras de la misma moneda.

La motivación que he tenido para realizar este Máster obedece al interés por complementar mi perfil profesional [...]. No necesito el Máster como mérito para ningún concepto, y eso facilita que afronte su estudio de una manera más relajada, más distendida, precisamente porque mi motivación para cursarlo ha sido totalmente intrínseca. (Macarena\_Relato)

Como ayuda de futuro entendemos también la siguiente declaración, aunque, en este caso, no vislumbremos emociones de dirección negativa, sino que intuimos emociones cercanas al agrado y la esperanza:

Me he inscrito en este Máster porque me gusta bastante el mundo de la docencia, de hecho, mi futuro laboral pasa en estos momentos por aquí, aunque actualmente me encuentro desempleada. (Flora\_\_Foro presentación)

Como motivación devenida del ajuste al perfil profesional y la necesidad de actualización de la carrera docente, señalamos las siguientes manifestaciones:

Elegí este Máster porque creo que es el que más se ajusta a mi perfil profesional. (Fermín\_Foro presentación)

Interesante para mi formación y además compatible con mi trabajo. (Jaime\_Foro presentación)

Y como ejemplo de derivar o extender la carrera profesional hacia el ámbito de la educación, el siguiente:

Fue una sorpresa descubrir un Máster *online* de esta temática, porque era exactamente una de las áreas en las que deseaba indagar (con fines de abrir nuevas perspectivas profesionales y por interés puramente personal). (Martina\_Foro presentación)

### **b) Motivación intrínseca**

Consideramos como motivación intrínseca aquella que tiene que ver con acciones realizadas por el interés que procura la propia actividad, considerada como un fin en sí mismas y no como un medio para alcanzar otras metas. Es decir, la motivación intrínseca mueve resortes personales que no están directamente vinculados con recompensas ajenas o extrañas al sentir particular del sujeto. En el MED, la motivación que he categorizado como puramente intrínseca está relacionada con el valor que tiene para el sujeto la formación en sí misma. Se da habitualmente en el alumnado que ya tienen un puesto de trabajo y realiza el Máster como «asignatura pendiente», para mejorar su práctica educativa en las aulas o como complemento a su formación. Causas que pueden asociarse a la formación a lo largo de la vida.

Quise conocer este mundo, pues suscitó mi curiosidad en el tema de la Educación Digital. (Sofía\_Foro Presentación)

Decidí embarcarme en una formación de postgrado, mi asignatura pendiente desde que terminé mi licenciatura hace ya 15 años. (Pablo\_Relato)

Era más un interés propio, una necesidad de conocer a nuevos docentes y por saber cómo desarrollan su actividad, y como es lógico, aprender todo lo que pueda de ellos. (Santiago\_Relato)

Dentro de la motivación intrínseca incluimos la derivada del empleo útil/productivo del tiempo, puesto que nada ni nadie presiona para realizar la acción, sino que es el propio sujeto el que determina la orientación y empleo de su tiempo. Invertir tiempo (y dinero y esfuerzo, por supuesto) en formación, a la postre es invertir en uno mismo: descubrir y/o desarrollar capacidades, actualización de conocimiento, incremento de

posibilidades laborales de futuro y de desarrollo personal, son algunos de los beneficios asociados.

Si no había oposiciones al cuerpo de maestro habría perdido un año. (María Jesús\_Relato)

El invierno es muy largo para no hacer nada. (Pablo\_Relato)

Concluimos este apartado dedicado a las motivaciones que arguye el alumnado como causa de emprender la formación con un último conjunto de motivaciones, aquellas orientadas hacia los contenidos y la utilidad del aprendizaje: a) interés en las TIC, ampliar y profundizar conocimientos; b) la formación continua y reciclaje como docente; y c) para su utilización en contextos educativos específicos.

a) Interés en las TIC – ampliar conocimientos (competencia digital):

Considero esencial para mi labor, adquirir la formación necesaria para conseguir una adecuada competencia digital dentro del ámbito educativo. [...] las TICs pueden llegar a ser una buena herramienta que nos permite adaptarnos a una gran variedad de necesidades procedentes de los alumnos/as, docentes y centros. (Araceli\_Foro Presentación)

b) Formación continua y/o reciclaje:

No me valía cualquiera, quería uno (un Máster) que de verdad me sirviera en mi futuro como docente y creo que éste era el más adecuado ya que además de servir en mi actividad docente me haría conocer mucho más sobre cómo introducir las TIC en los colegios. (M.<sup>a</sup> Jesús\_Relato)

c) Utilización en contextos educativos específicos:

Aprender a crear materiales didácticos; conocer y saber aplicar las TIC: Útil en mi labor docente con alumnado de Secundaria, ya que [...] me gustaría sacar aún más provecho. (Rebeca\_Foro Presentación)

Estoy interesado en perfeccionar mi docencia universitaria y me he matriculado [...]. Aprender acerca de cómo integrar la tecnología educativa en mis clases universitarias. (Fernando\_Foro Presentación)

Nuevas Tecnologías como puente para acercar a las personas con discapacidad a la educación y la cultura. (Carlota\_Foro Presentación)

### 13.3. La motivación como hecho dinámico: variaciones a lo largo de la formación

La motivación es un proceso interno de naturaleza dinámica que, como tal, tiene carácter mudable y está sujeta a cambios. Cambios que, como la propia motivación, pueden estar afectados por situaciones internas o externas que son valoradas por el sujeto como afines o contrarias a sus intereses y objetivos/metas. Si en el apartado anterior hacía alusión a la motivación entendida como rasgo motivacional referida a las tendencias de acción (la matriculación en el MED), la variabilidad momentánea de la predisposición a la acción apunta a la motivación en su vertiente de «estado motivacional» (Dreikurs, 2000, citado en Palmero, 2005).

En las narrativas recogidas se han encontrado indicios que ponen de manifiesto momentos de desactivación de la motivación, entendida ésta como la falta de intención para llevar a cabo la acción, produciéndose bien por una autoevaluación negativa de la competencia personal, cuando no se otorga valor a la actividad a realizar o bien cuando no se alcanza el resultado deseado y/o esperado. También, como veremos, se señala a la sobrecarga de trabajo o las dificultades para la conciliación, entre otros, como agentes causantes de desmotivación. En virtud de estos elementos desactivadores puede entrecerse la estrecha relación de la motivación con las emociones académicas que ya hemos planteado: emociones derivadas del proceso y emociones vinculadas al logro.

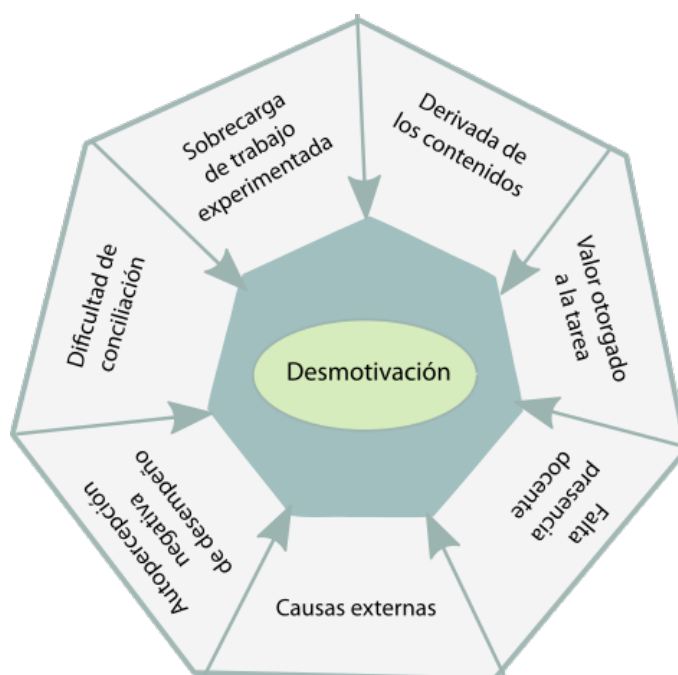


Figura 66. Motivación como hecho dinámico: causas de desmotivación en el MED

Fuente: elaboración propia

Para ilustrar los momentos de falta de motivación que se han dado durante el Máster nos servimos del ejemplo de una alumna que, entendemos, recoge algunas de las causas más habituales de desactivación de la motivación que pueden producirse en un EVEA. La cita que acompañamos es ciertamente larga, pero de ella se derivan aspectos que apreciamos fundamentales conocer para hacer una valoración de algunos de los parámetros que desactivan la motivación:

En cuanto al Máster, tengo sentimientos encontrados. Empecé con mucha ilusión, porque es un tema que me apasiona, pero me he ido desilusionando un poquito. Algunas asignaturas [...] me han encantado, por su orientación práctica y la dedicación de los docentes, siempre dispuestos a ayudar. Sin embargo, otras asignaturas han sido bastante caóticas. Desmotiva muchísimo ver temarios mal redactados, [...] o profesores que no contestan a los mensajes en el foro o que, cuando corrigen las tareas o los exámenes, ni siquiera proporcionan retroalimentación (fundamental, creo yo, para que el alumno sepa cómo mejorar). También me desmotiva un montón la orientación que le han dado al TFM y al Máster en general. Cuando entré, pensé que este Máster nos formaría para ser capaces de integrar las TIC, para crear materiales digitales, para reconocer y usar tecnologías emergentes o tecnologías a priori no orientadas a la educación... y de repente me encuentro con que el Máster está orientado a investigar. (Nerea\_Correio\_TSE)

Son tres las causas que identificamos en estas palabras como activadoras de la desmotivación o desactivadoras de la motivación<sup>125</sup>:

- a) Derivada de los contenidos y el planteamiento metodológico: mientras que las asignaturas enfocadas desde una perspectiva práctica logran satisfacer e ilusionar ejerciendo de acicate para el compromiso con la formación, cuando los contenidos son presentados de manera adusta comienza a generarse malestar e inquietud que, aun en pequeñas dosis, logran dinamitar la motivación.
- b) Atribuida a la falta de presencia docente: cuando el profesorado elude su responsabilidad de mantener un permanente contacto con el alumnado a través de los foros en los que, entre otras cosas, se plantean dudas o no transmite retroalimentación a los exámenes/actividades sino que se limita a emitir una nota de carácter numérico (evaluación cuantitativa) que adolece de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno, los resultados obtenidos, las pautas de mejora y de elementos de naturaleza

---

<sup>125</sup> En el Capítulo 14 nos detendremos a analizar las emociones generadas por las causas de desmotivación que aquí se recogen: valor otorgado a contenidos y metodología, la falta de presencia docente y el valor otorgado a las tareas.

afectiva (como palabras de ánimo), el alumnado puede percibir cierta pasividad y frialdad en la evaluación, sentirse frustrado por no conocer cuáles son sus progresos o qué estrategias debe implementar para mejorar en su proceso de aprendizaje y acusa un «vacío emocional» al advertirse desprotegido y perdido por no contar con el refuerzo o apoyo que el feedback procura y que es soporte y guía de su proceso autónomo de aprendizaje.

- c) Adscrita al valor otorgado a la tarea: a la decepción que conlleva el quebrantamiento de las expectativas hacia una tarea, en este caso hacia el TFM, se unen emociones de inclinación negativa que giran en torno al enfado (ira). Acometer una tarea a la que inicialmente se le ha concedido una condición práctica que genera ilusión y complacencia, y que ésta se vea alterada por los protocolos exigidos, modifica la percepción del valor positivo otorgado inicialmente para convertirse en un lastre que genera sensaciones de frustración, incomodidad y desagrado que desembocan en la desmotivación hacia la tarea encomendada. Sin embargo, hemos de decir que las líneas del TFM estaban expuestas en la Guía del MED, facilitada al alumnado desde el inicio del curso, por lo que podríamos estar ante un caso de falsas expectativas basadas en el desconocimiento de la estructuración y protocolos del MED. Este hecho, como luego veremos, se ha repetido en otras ocasiones y lo hemos dado en llamar «falta de comunicación/interacción con la estructura o el entorno».

Al correo de la tutoría de atención socioemocional, llega otro caso que puede etiquetarse como desactivación de la motivación:

«Te comento que estoy pasando por un mal momento debido a un problema familiar, y el Máster me está quedando muy grande, me encuentro totalmente perdida, y no tengo ganas de seguir. Llevo dos semanas pensando en dejarlo, y, si al final lo hiciese, no sé exactamente si tengo que hacer algo o cómo hacerlo a quién comunicarlo...» (Andrea\_Correo\_TSE).

¿Qué situaciones intervienen en la desmotivación de la alumna? En esta ocasión conviene destacar dos aspectos:

- a) Por un lado, existe un elemento externo al Máster («un problema familiar»), que entendemos pesa sobre la situación emocional de la alumna. Preguntémosnos ¿cómo nos sentimos cuando en nuestro entorno más cercano surge una situación complicada, sea ésta del orden que sea, que nos afecta directamente como individuos partícipes del entorno?, ¿qué consecuencias tiene el bienestar subjetivo percibido, dimanante de las

circunstancias, en nuestro quehacer diario? Es probable que algunas de las respuestas sean la falta de concentración, el exceso de presión, la apatía, la indiferencia y/o desidia a emprender acciones o a llevar a cabo aquellas que tenemos asignadas, por ejemplo. En esta tesitura emocional no sería extraño valorar como opción adecuada el abandono de los estudios emprendidos en busca de un alivio proporcionado por la evitación del peso de la obligación adquirida y que supone una preocupación más a sumar, consciente del menoscabo emocional con el que se enfrenta, al estado anímico (que no emoción) en el que se está inmerso.

- b) De otro lado, encontramos una causa, derivada de la autopercepción personal que tiene la alumna cuando dice que «el Máster me está quedando muy grande». Lo primero que tenemos que hacer constar es que es una alumna neófita en un entorno virtual de aprendizaje y que ya manifestó en otras ocasiones sus miedos y temores a no ser capaz de cumplir con las exigencias demandadas. Dice sentirse perdida, acusando tal vez la falta de normas rígidas que orienten su aprendizaje.

La suma de estos factores provoca cansancio emocional<sup>126</sup> que hace mella en su motivación repercutiendo en intenciones de abandono, así lo manifiesta diciendo «no tengo ganas de seguir».

Señalemos un caso más en el que se refleja la mutabilidad de la motivación y su correlación con el abandono:

En un principio, el descubrimiento de algo nuevo llevó a una gran motivación, a un deseo por dedicarse expresamente a ello, y por invertir parte de mi vida en algo que elegí, y por lo que me siento muy satisfecho. Poco a poco, a medida que trabajo, otras actividades y estudios, van restando tiempo, decae la vitalidad inicial. [...] Los meses de abril, pero sobre todo mayo y junio, han sido los que más presión he tenido. Hasta el punto de no saber controlar la situación y querer desistir. (Javier\_Relato)

Ante la motivación inicial, las expectativas de dedicación y el valor otorgado al compromiso adquirido de manera voluntaria surgen factores de desmotivación que llevan al alumno a manifestar sus deseos de abandono, cuya raíz podemos situarla en:

---

<sup>126</sup> En ningún caso ha sido intención hacer una valoración psicológica de los estudiantes del MED. Sin embargo, en diversas ocasiones se ha tenido que acudir al ámbito de la psicología para explicar-nos algunos de los conceptos derivados de las observaciones y análisis que se estaba llevando a cabo. Así, y en lo referente al cansancio, agotamiento o fatiga emocional (*burnout*, estado psicológico descrito por primera vez por Freudenberger, 1974 en el ámbito sanitario) en educación, se han consultado trabajos como los de Martínez y Márquez (2005), en el que, entre otros resultados, correlacionan el cansancio emocional con el abandono de los estudios.

- a) La dificultad para compaginar el MED con otras responsabilidades, por lo que el tiempo de dedicación se ve mermado ante las exigencias demandadas.
- b) La sobrecarga de trabajo experimentada por el alumno: durante los meses señalados, el alumnado está inmerso en el desarrollo y realización del TFM y dos asignaturas, circunstancia que requiere de una eficiente gestión del elemento tiempo y de los recursos personales para paliar, en la medida de lo posible, los efectos adversos de la presión a la que se ve sometido.

A través de un proceso implícito de autorregulación, el estudiante diseña y pone en práctica estrategias personales para abordar la situación de manera que los obstáculos sean una oportunidad en sí misma para fomentar su motivación y encontrar las fuerzas necesarias para continuar:

No obstante, la regulación de tiempos, en cada una de las áreas, hace que se afronte cada una como un reto. Superar paso a paso con todo bien ajustado, para que en conjunto surta efecto. [...]. Pero llegados hasta ese punto, sería una falta de cordura y de inteligencia vital abandonar. No hasta el momento. (Javier\_Relato)

El camino andado, con el subsiguiente empleo de tiempo y esfuerzo, y las metas y logros alcanzados, son puestos en valor por el propio estudiante y se convierten en generadores de la autorregulación necesaria para desestimar el abandono. Es decir, que el esfuerzo y los logros actúan con la suficiente fuerza motriz de motivación intrínseca para proseguir con el proceso educativo iniciado.



Tabla 37. Causas de desactivación de la motivación

Parámetros de desmotivación	
Causa	Características
Derivada de los contenidos.	Atribuida a las propiedades de los contenidos: calidad, actualización, presentación, coherencia didáctica, accesibilidad, etc. <sup>127</sup>
Adscrita al valor otorgado a la tarea.	Sujeta a la estimación personal, positiva o negativa, de la significación, dificultad y aplicabilidad de las tareas.
Atribuida a la falta de presencia docente.	Promueve emociones de aislamiento y enfado al considerar que el docente no está implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a.
Causas externas.	Por lo general se refieren a contingencias sobrevenidas que afectan al natural desarrollo y progreso de la dinámica formativa del alumnado (enfermedad, convocatoria de oposiciones, etc.).
Autopercepción personal negativa para el desempeño.	Aparece en ocasiones puntuales y se relaciona con la complejidad de contenidos y actividades propuestas, así como con las comparaciones con otros compañeros/as en las que incurre el estudiante.
Dificultad de conciliación	Directamente conectada con la necesidad de compaginar y sostener otras responsabilidades de orden familiar, laboral y/o de otros estudios.
Sobrecarga de trabajo experimentada.	Acomodación a las exigencias de las propuestas de aprendizaje presentadas. Se relaciona, igualmente, con la gestión personal del tiempo y la conciliación.

Fuente: elaboración propia

### 13.4. Abandono registrado en el MED

La deserción es una de las mayores preocupaciones de la enseñanza impartida en modalidad *online*. Las estadísticas confirman un alto porcentaje de abandono

En el caso de la primera edición del MED se han dado dos casos de abandono que era de nuestro interés conocer en toda la profundidad posible para averiguar su raíz y las emociones vinculadas a la decisión de abandono de la formación. Sin embargo, no se ha conseguido conocer cuáles fueron las causas reales de estos abandonos, por lo que simplemente señalaremos los hechos y las conjeturas (hipótesis) que nos parecen pueden explicarlo.

#### El caso de Sonia

El primer caso de abandono lo protagoniza una de las alumnas a mediados del mes de enero, aunque la gestación del abandono podemos situarla, en vista del desarrollo de

<sup>127</sup> Sobre la calidad de los contenidos digitales véase, entre otros, Codina (2000).

los hechos, apenas dos meses desde que comenzó el curso. Este caso lo podemos reconstruir gracias a las narrativas de una tercera persona, ya que Sonia se ha mantenido en un respetable silencio.

El primer indicio llega por derivación a la tutoría socioemocional: un compañero comunica que Sonia ha sido hospitalizada, por lo que, en su nombre, solicita un cambio de fechas en la entrega de tareas. Puestos en comunicación, se ofrece la ayuda requerida. Pasado el tiempo el alumno vuelve a contactar con la tutoría sociemocional para manifestar que tiene un problema personal. Percibido su agobio, de nuevo nos ponemos en contacto. En la conversación surge el tema de la salud de su compañera y en este momento nos informa que ha abandonado definitivamente el Máster. Ante nuestra disposición a hablar con ella, nos pide que no lo hagamos ya que le puede poner a él en una situación delicada. Comentado el posible abandono con la dirección del Máster se nos informa que no ha habido comunicación al respecto. Nos ponemos de nuevo en contacto con Sonia vía correo electrónico sin recibir respuesta.

Era de nuestro interés conocer por qué la alumna había abandonado; sobre todo porque si su abandono estaba directamente relacionado con cuestiones internas del MED, cabría la posibilidad de encontrar una solución satisfactoria. Sin embargo, la alumna se ha mostrado hermética a cualquier tipo de acercamiento tanto hacia la tutoría socioemocional como hacia el profesorado, gestionando administrativamente su abandono de manera directa con la secretaría del centro.

No pudiendo constatar el porqué de este abandono, existen, sin embargo, algunos factores que sopesamos pueden haber influido en su decisión: a) la alumna conciliaba su vida laboral con su formación en el MED; b) atravesaba por una situación complicada en su entorno afectivo más próximo; c) cae enferma y necesita ser hospitalizada, hecho que parece haber marcado un punto de inflexión en su toma de decisiones. Todas estas situaciones pueden considerarse como elementos externos al Máster, sin embargo, y como nunca se ha pronunciado al respecto, no conocemos a ciencia cierta su opinión, las emociones que le generaba el Máster y si fuera el caso de que éstas fueran tan negativas que optó por abandonar.

### **El caso de Fermín**

La segunda deserción del Máster la protagoniza Fermín, cuando comunicó a la profesora de la asignatura en curso la decisión tomada. Aunque a diferencia del caso anterior, Fermín sí comunicó su resolución de abandonar, tampoco ha sido posible tener conocimiento directo de sus circunstancias, ya que no ha respondido a los correos enviados desde la tutoría de atención socioemocional. Si bien no contamos con elementos suficientes de juicio para conocer el origen de la decisión ni elucubrar sobre las emociones ligadas a la misma puesto que el alumno no da ningún dato revelador, más

allá de que comienza a trabajar y que prefiere posponer para un momento «más propicio» el MED, el hecho de ser la incorporación a un puesto de trabajo la razón esgrimida para la deserción, nos hace reflexionar sobre algunos de los puntos más significativos sobre los que pivota la modalidad educativa *online*, extremos que serán abordados más adelante: la conciliación y la autogestión del tiempo.



# Capítulo 14. La voz del alumnado: resultados de las producciones narrativas

## Sinfonía<sup>128</sup>

14.1

### **La comunicación-interacción como objeto emocionalmente competente**

Se aborda la comunicación llevada a cabo dentro y fuera de la plataforma en la que se aloja el MED, las barreras comunicativas, las características del lenguaje y los elementos sustitutos de la comunicación no verbal.

14.2

### **Del aula física al aula virtual: distintos significados emocionales para distintos entornos de aprendizaje**

Divergencias emocionales acusadas por el alumnado respecto a entornos físicos de e-a.

14.3

### **Emociones en comunidad: presencias docente, social y cognitiva**

Emociones vinculadas y/o gestadas por las distintas presencias que conforman el modelo COI.  
La tutoría socio-emocional

14.4

### **El tiempo de las emociones, las emociones del tiempo**

El tiempo y su gestión como disparadores emocionales en el MED.

14.5

### **Al final del camino**

Emociones manifestadas por el alumnado al concluir el proceso de e-a en el MED.

14.6

### **¿Qué demanda el alumnado?, ideas de mejora**

Propuestas de mejoras desde la experiencia del alumnado del MED.

---

<sup>128</sup> Decía Leonard Bernstein que cuando Mahler está triste representa la tristeza absoluta, es inconsolable como el llanto de la infancia; pero, igualmente, cuando está feliz es feliz del modo en que lo son los niños. Y esa, tal vez, sea la clave de su música: el sentimiento extremo, la lucha por recuperar las emociones puras para la música. Las emociones exacerbadas del niño. Son sus sinfonías complejas catedrales armónicas, infinitos murales de emoción. En este capítulo asistimos a vislumbrar la intrincada red de emociones del alumnado, tejidas por los objetos emocionalmente competentes, alzando el mural emocional del MED. Leonard Bernstein dirige a la Orquesta Filarmónica de Viena interpretando la *Sinfonía n.º 9 en Re mayor* de Gustav Mahler (1909). <https://bit.ly/2lioKgZ>



## 14.1. La comunicación/interacción como objeto emocionalmente competente

La comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas. (Bateson y Ruesch, 1984, p. 13, citado en Rizo, 2011, p. 5)

Comenzamos esta exposición de los datos cualitativos enfocando nuestro objetivo en el desarrollo del dominio distancia transaccional. Definíamos en el marco teórico a la distancia transaccional, en términos de relación interpersonal, como la «distancia psicológica y comunicativa» o la «falta de entendimiento» entre el profesor y los alumnos, así la relación entre los miembros del grupo entre los alumnos y el material educativo (Moore, 1993; Giossos *et al.*, 2009). A su vez, se ha establecido un vínculo entre esta conceptualización teórica y el modelo de la Comunidad de indagación (Garrison *et al.*, 2000). Como veremos a continuación, la percepción que manifiesta el alumnado de una mayor distancia comunicativa y emocional con la comunidad se debe a la falta de presencia docente y social, ambas construidas mediante la interacción de las partes. Han sido señalados también los fundamentos que construyen y consolidan una comunidad y que, una vez más, tienen una de sus bases en la interacción y comunicación.

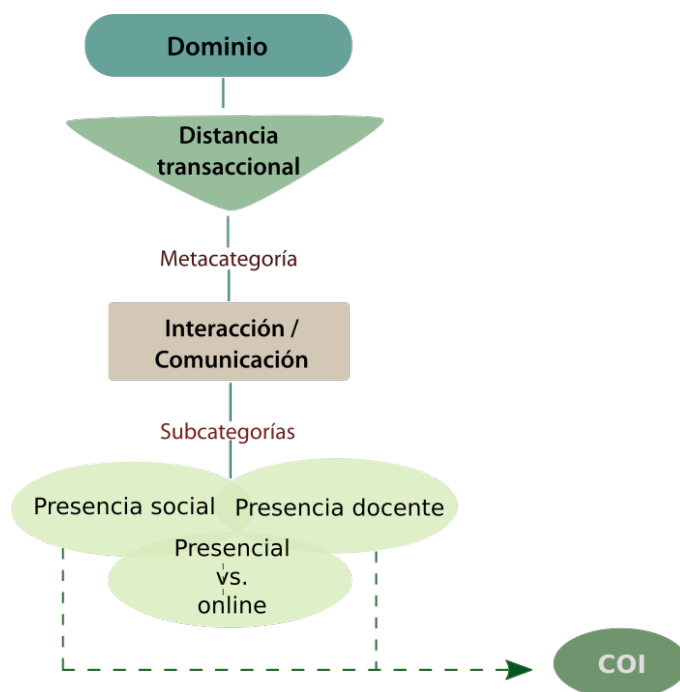


Figura 67. Componentes del dominio distancia transaccional

Fuente: elaboración propia

Toda actividad humana lleva implícita un proceso comunicativo. En el caso del MED, las emociones surgidas de la comunicación cobran la significación suficiente como para constituirse por sí mismas en una de las categorías nucleares de esta investigación. De ella surgen, en estrecho vínculo, otras categorías como la presencia social o la presencia docente. Junto a la cuestión del tiempo, la comunicación es uno de los aspectos más recurrentes de las producciones narrativas del alumnado. De forma velada o expresa, identifican la comunicación con la calidad de las relaciones que han establecido durante su formación, reafirmando así el axioma de que la interacción comunicativa está en la base de las relaciones sociales. Y es que el camino entre el yo y el nosotros, refiriéndonos con ello a la construcción relacional que cimenta el ser social, se recorre a través de la comunicación. Y en ese camino la interacción es la argamasa, «la materia prima» (Rizo, 2006, p. 46) necesaria para la comunicación; comunicación que, a su vez, nutre la interacción mediante procesos retroalimentativos. Por lo tanto, interacción y comunicación pueden entenderse como constructos interdependientes que sientan las bases de la relación social.

Registramos e interpretamos que se establece una distinción entre lo que podríamos dar en llamar «comunicación académica», basada en las interacciones realizadas particularmente con el profesorado a través de los foros habilitados con el objetivo de resolver dudas, la correspondencia personal a través de correo electrónico, las tutorías síncronas y el *feedback* tras la realización de tareas o exámenes, y una «comunicación personal» que viene determinada por las interacciones comunicativas establecidas entre pares en la resolución de tareas colaborativas y la que se produce en el foro de atención socioemocional (FASE).

Analizadas, una a una, estas propiedades distintivas de la comunicación dispuestas por el alumnado que, insistimos, en ocasiones no son explícitamente manifestadas sino que se infieren del contenido de las comunicaciones con la investigadora y de la observación de los canales a través de los cuales se emite la comunicación, encontramos diversidad de emociones generadas que resumimos en el siguiente mapa conceptual.



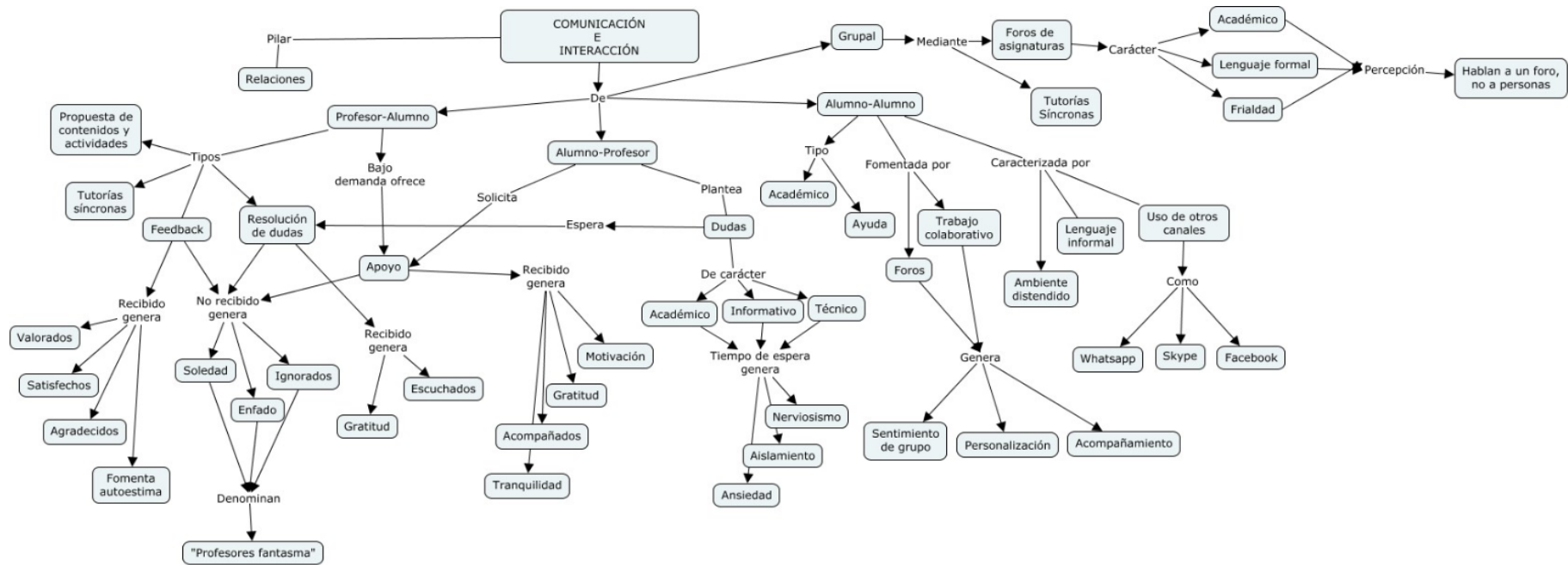


Figura 68. Resumen de la comunicación e interacción producida en el MED

Fuente: elaboración propia

### 14.1.1. Comunicación dentro del MED

Ha sido objeto de estudio la dirección que toma la comunicación dentro del MED. Así, si atendemos a los sujetos/agentes participantes en la misma, pueden distinguirse dos grandes grupos: 1) comunicación interpersonal; y 2) comunicación intrapersonal.

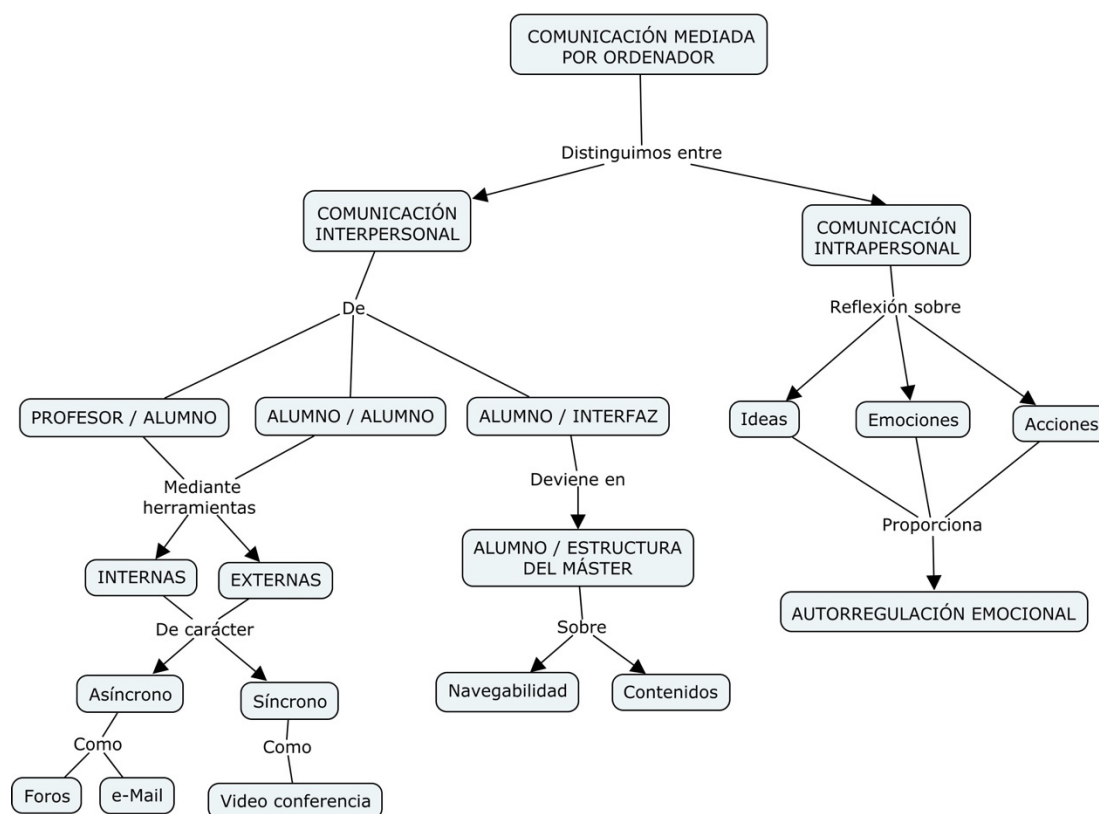


Figura 69. Dirección de la comunicación en el MED

Fuente: elaboración propia

#### 1. Comunicación de orden interpersonal

Tiene como vertientes y dirección las siguientes: a) profesor-alumno/alumno-profesor; b) alumno-alumno; y c) alumno-interfaz

##### a) Profesor-alumno / Alumno-profesor

Las comunicaciones que tienen como emisor al profesorado tienen una doble faceta. Por un lado, la comunicación profesorado-grupo clase: estas comunicaciones giran en torno a las propuestas docentes tales como el planteamiento de contenidos, actividades y tareas, las tutorías síncronas y la resolución de dudas. Identifico también como comunicación en gran grupo, partiendo del profesorado, la participación en los foros de actividad o debate de cada una de las asignaturas que integran el MED. Se trata de foros en los que las presencias cognitiva y docente priman sobre la social, aunque sí

tienen una significación importante en el estudiante a nivel emocional en lo referido al tiempo de respuesta esperado ante las dudas planteadas entre otros. Es preciso señalar que los foros de debate, dado que forman parte del proceso evaluable, son percibidos con carácter de obligatoriedad, por lo que los estudiantes intervienen, en gran medida, para cubrir una parte del porcentaje de su nota, siendo su lenguaje muy formal y académico.

Yo creo que es que realmente lo de los foros... es que en el Máster te obligan a participar en los foros, bueno te obligan no, es una obligación indirecta, si quieres puntos tienes que participar, yo me he dejado puntos por no participar más, incluso en un módulo no vi el foro y no participé. (Rodrigo\_Entrevista)

De otro lado hay una comunicación individualizada entre profesor y alumno en la que se engloban la retroalimentación del docente a las tareas y otras pruebas evaluables que el alumno desarrolla, la resolución de dudas específicas de un alumno concreto, así como el apoyo que el docente proporciona al alumnado. La comunicación del docente con el grupo clase se lleva a cabo dentro de la plataforma del MED a través de los distintos foros habilitados. Por otra parte, la comunicación individualizada, más personalizada, con el alumnado se realiza tanto mediante los foros (herramienta interna) como a través del correo electrónico (herramienta externa). Por su parte, la comunicación que tienen como emisor al alumno y receptor al profesor, tiene como contenido principal el planteamiento de dudas sobre contenidos y actividades, la solicitud de información de índole administrativa, compartir información, reseñar problemas técnicos y la entrega de actividades propuestas.

#### *b) Alumno-alumno*

Consistente en la transacción entre pares de información en su sentido más amplio y que abarca desde ideas, reflexiones y opiniones hasta el ofrecimiento o la solicitud de ayuda y la expresión de estados emocionales generados por los contenidos y tareas que deben asumir. Destaca, dentro de este grupo, la comunicación llevada a cabo con motivo de la actividad de trabajo en equipo, no siendo significativo el número de intervenciones alumno-alumno en el que se solicite ayuda en los espacios dedicados a los foros. El intercambio de opiniones y reflexiones se lleva a cabo dentro de la plataforma a través de los foros de debate propuestos por el profesorado. Una de las pequeñas muestras sobre petición de ayuda entre el alumnado que se han encontrado sobre la petición de ayuda, la hallamos en la siguiente conversación que transcurre en el Foro de Coordinación:

Rodrigo: «A ver si podéis ayudarme. Tengo la sensación de estar un poco “perdido” [sic] en mis “movimientos” [sic] por la plataforma. Igual no hay nada nuevo o igual no estoy yendo a los lugares adecuados. [...]. Tal vez no haya actividad o tal vez no lo esté localizando correctamente. Prefiero comentarlo antes de agotar tiempos en entregar actividades o en participar en alguna de ellas. Salu2 [sic]».

Pablo: «Hola Rodrigo, tranquilo que solamente está abierta la asignatura [...]. Lo estará hasta el 19 de octubre y, a partir del 20 de octubre, se abrirá la siguiente durante otras tres semanas y así sucesivamente. Espero haberte ayudado. Un saludo, Pablo»

Rodrigo: «Hola. Sí, muchísimas gracias. Me quedo más tranquilo :)»

Santiago: «Hola Rodrigo. No te preocupes. El Máster está preparado para ir asignatura a asignatura, sin solaparse las mismas ni sus actividades. Cuando acabemos la asignatura que está abierta hasta el día 19, empezaremos otra el 20 y así sucesivamente. Ánimo. Un saludo».

Rodrigo: «Hola. Muchas gracias. Ya me quedo más tranquilo. Salu2 [sic]»

### *c) Alumno-interfaz*

En la conversación que precede hallamos un indicio que nos orienta a pensar que la sensación de «estar perdido» viene determinada en su origen por, llamémosle así, una falta de comunicación con la estructura o diseño del curso. Esta desorientación, que recordemos se produce al inicio del MED, puede deberse a una razón vinculada con la navegación por la plataforma relacionadas con la falta de pericia, habilidad o competencia necesarias para el manejo de *Moodle* dificultando el acceso a toda la información contenida en el aula virtual, o bien puede asociarse a que el alumno no ha leído las «instrucciones de uso» (refiriéndome con ello a toda la documentación que desde el principio se encuentra a disposición del alumnado en el Espacio de Coordinación), ya que en éstas se especifica la secuenciación, entre otras cuestiones, que será la guía del MED. Es decir, la sensación de confusión o desorientación puede relacionarse a un fallo de acceso y/o a una desatención/desinterés por conocer los aspectos estructurales y de organización que enmarcan el curso. Sea como fuere, y sin que se pretenda emitir un juicio de valor, nos sirve como ejemplo de cómo el «desconocimiento» del método o del sistema estructural (diseño pedagógico) del EVEA genera emociones negativas, que podemos valorar como de inquietud o desasosiego, apuntando también las mismas líneas negativas en lo referido a la gestión del tiempo. Ante esta situación, se establece un diálogo a tres bandas en el que los compañeros, concedores y conscientes de la organización del Máster, ofrecen la información necesaria para mitigar la emoción adversa tornándola en serenidad.

Pero, además, sirve para ilustrar el principio de acción-reacción y la concatenación de distintas categorías: de la acción pedir ayuda por desorientación en la comunicación alumno-interfaz, surge la reacción de la presencia social dentro de la comunidad de aprendizaje. No pasamos por alto la rapidez en la contestación a la duda lanzada al foro, menos de una hora, lo claro y conciso de la respuesta, aspectos ambos de gran importancia en la comunicación mediada por ordenador como ya se ha apuntado antes, y las palabras de carácter afectivo que encabezan las intervenciones de los compañeros («tranquilo», «no te preocupes»), así como el uso del plural («cuando acabemos») que denotan la sensación de pertenencia al grupo.

## 2. Comunicación intrapersonal

Abordamos ahora el otro gran núcleo-tipo de comunicación, la comunicación intrapersonal, que es entendida como la reflexión interna que el sujeto realiza consigo mismo mediante la que toma consciencia de sus emociones, motivaciones, competencias, habilidades y acciones. Dentro de esta comunicación «interna» hay dos constructos que entran en acción, el «autoconcepto» y la «autoestima», ambos colaboradores de la autorregulación emocional adaptativa al ambiente y que supone manejar la emoción de manera que el sujeto actúe de forma más eficaz ante una situación determinada (Ato *et al.*, 2004).

Señalamos, a modo de ejemplo de comunicación intrapersonal y cómo la misma ha sido de ayuda para la regulación emocional, el siguiente párrafo extraído del relato de una alumna:

Surgió un sentimiento en mí de duda, ¿habría hecho bien en meterme allí? Ves que tus compañeros han hecho muchísimas cosas, que tienen muchísima experiencia y que tú acabas de terminar el grado, sientes que ése no es tu sitio. Pero esto sólo fue un sentimiento esporádico porque lo importante es sentirte segura de ti misma y eso fue lo que hice, me conciencí de que yo estaba aprendiendo y que por algún sitio habría de comenzar. (María Jesús\_Relato)

El contenido emocional de este párrafo, en el que la alumna comparte su reflexión, habla de inseguridad, desubicación e incluso de vergüenza, emoción autorreflexiva y de carácter social, ante la sólida experiencia que la alumna estima tienen sus compañeros/as, por lo que puede sentir miedo y ansiedad al auto-posicionarse en un escalafón de formación inferior. Sin embargo, este ejercicio de reflexión, en el que toma consciencia de sus limitaciones, activa los resortes necesarios mediante la comunicación intrapersonal que le hacen fortalecerse y tomar consciencia de que es ella la protagonista de su aprendizaje para emprender el camino (autodeterminación). Es im-

portante señalar que se trata de una alumna novel, sin experiencia previa en la educación en modalidad *online* y, además, es su primer Máster, situaciones personales que pueden hacerla sentir atenazada por el peso de la presencialidad en la que siempre ha desarrollado su formación.

Otro caso en el que se manifiesta una autorregulación emocional viene de la mano de Miriam, alumna que se expresa en los siguientes términos:

Se me está haciendo todo cuesta arriba, aunque no me doy por vencida y sigo luchando para aprender y sacármelo... aunque sé que no doy la talla.  
(Miriam\_Correo\_TSE)

Como en el caso anterior, se trata de una alumna novel en la que encontramos también rasgos de inseguridad. Observamos que utiliza varias veces, en tan breve comentario, metáforas referidas al esfuerzo, la capacidad y a la dificultad percibida de la tarea («se me está haciendo muy duro», «me cuesta mucho llegar», «se me está haciendo todo cuesta arriba», «no doy la talla»), cuestiones todas ellas que se encuentran relacionadas con la motivación: a mayor significación del esfuerzo y la dificultad de la tarea y menor capacidad percibida, el nivel de motivación es menor. La autorregulación emocional viene cuando no se da «por vencida» frente a los obstáculos y sigue «luchando» por alcanzar sus objetivos avivando la confianza en sí misma. Observamos que utiliza términos muy ligados a acciones bélicas, lo que puede mostrarnos una asimetría, una lucha interior entre su autoconcepto personal y lo que quiere lograr. Inquieta pensar que, en esta batalla interna, claudica al pensar que no da la «talla».

Un ejemplo más de autorregulación emocional, así como de endo motivación y confianza:

Pero es cuestión de organizarme, estoy segura de que todo saldrá bien. (Ne-rea\_Correo\_TSE).

Siguiendo dentro de la plataforma en la que se desenvuelve el MED, el correo electrónico se ha convertido en el canal de comunicación prioritario entre el alumnado y la tutoría socio-emocional. Atendiendo a su contenido temático, puede establecerse la siguiente clasificación

#### *a) Solicitud de mediación*

Alumnado que contacta con la tutoría socio-emocional para dar cuenta de una situación personal que desemboca en retrasos en el trabajo y, consecuentemente, en la entrega de tareas. Se requiere su intervención frente al profesorado para reclamar, por ejemplo, flexibilidad en los plazos de entrega.

Estoy pasando por una mala racha en la que problemas personales están aconteciéndose uno tras otro y ahora mismo me encuentro desbordado con ellos. Esto hace que no pueda seguir el ritmo de la clase y que ciertas tareas no las haya entregado a tiempo. Quería preguntarte si existe la posibilidad de entregarlas hasta el día del examen. (Martín\_Correo\_TSE)

#### *b) Quejas y/o reclamaciones*

El alumnado se ha puesto en comunicación con la tutoría socio-emocional para hacer llegar su malestar ante problemas de carácter técnico de la plataforma, por la falta de respuesta del profesorado a correos electrónicos o por el desacuerdo con el planteamiento pedagógico.

Falta de comunicación, incluso de implicación de las profesoras, que he sentido en esa asignatura. (Carlos\_Correo\_TSE)

Me refugié en el foro de atención socio-emocional para comentarte esta serie de problemas [...] no sabía a quién transmitírselo. (Carlos\_Correo\_TSE)

#### *c) Demanda emocional*

Contenido con mayor número de correos recibidos en la tutoría socio-emocional. En dichos correos, como se destila de muchas de las citas que se acompañan a lo largo de esta tercera parte de la tesis, el alumnado pone de manifiesto sus inquietudes sobrevenidas del proceso de la formación y, en algunos casos, revelan situaciones personales que generan estados emocionales que pueden llegar a ser adversos para su continuidad en el MED.

Te escribo este mensaje porque eres la coordinadora del foro de atención socioemocional del Máster de Educación Digital, y no sé bien a quien dirigirme ahora mismo. [...] estoy pasando por un mal momento [...] y no tengo ganas de seguir. (Andrea\_Correo\_TSE)

### **14.1.2. Comunicación fuera del EVEA**

El trabajo colaborativo realizado en varias asignaturas ha fomentado la comunicación fuera de la plataforma del MED. Los alumnos y alumnas integrantes de los distintos grupos de trabajo se sirven de herramientas como *Whatsapp*, *Hangout*, *Skype*, correo electrónico y, en menor medida, la vía telefónica. Esta investigadora no ha tenido acceso a estas comunicaciones, ya que se realizan en el ámbito estrictamente privado del alumnado, pero de sus relatos se obtienen valiosos indicios que nos permiten extraer algunas de sus características. Como ejemplos de las evidencias encontradas sobre la comunicación externa al MED y en las que se pueden apreciar estas características, citamos:

a) Las conversaciones giran, principalmente, sobre cuestiones relacionadas con la tarea a realizar, como el planteamiento y resolución de dudas o la organización del trabajo, y se abre paso al componente emocional:

Hemos usado *Skype, Hangouts, Telegram, Whatsapp, Google Drive, Dropbox* y principalmente hemos tratado contenidos de las distintas asignaturas. (Mireia\_relato)

Hemos intercambiado dudas, opiniones, emociones, sugerencias, quejas, a través de *Whatsapp* sobre el TFM o en relación a las últimas asignaturas. (Flora\_Relato)

Con la chica que me tocó trabajar sí mantuvimos más contacto vía e-mail, pero relativo al trabajo a realizar. (Pablo\_Correo\_TSE)

b) El ambiente es más distendido y, fuera de la rigidez que puede suponer la comunicación dentro de la plataforma del MED, se generan comentarios sobre la tarea encomendada, siendo el lenguaje utilizado más informal/natural y cercano.

Hemos creado hasta un grupo de *Whatsapp* en el que hemos compartido comentarios típicos sobre las asignaturas (qué tarea tan complicada o extraña, el profesor que no se aclara o cuando hay dos profesores cada uno dice una cosa distinta, el agobio por el tiempo... jeje). (Pablo\_Relato)

En esas charlas que tienes con ellos pues sí se habla evidentemente de las tareas que tienes que hacer, pero da pie un poquito a ir introduciendo una broma, alguna gracia. (Rodrigo\_Entrevista)

c) Propicia el acercamiento mutuo. La sensación de pertenencia al grupo y la comunicación pasa a niveles más empáticos y afectivos, lo que ayuda a sentirse acompañado y reducir el aislamiento.

A la hora de abordar trabajos en grupo, he tenido ocasión de conocer, gracias a otras herramientas (como *Whatsapp* o *Facebook*), a algunos de mis compañeros, lo cual ha sido muy gratificante para disminuir esa sensación de soledad. (Nerea\_Observaciones EMOC-EVEA)

Ya en esas videoconferencias [...] se introduce alguna pregunta de dónde eres tal, conoces a... a indagar un poco para ver con quien estás. (Rodrigo\_Entrevista)

El sentido del humor es medicina cuando se trabaja durante largas horas en grupo. (Mireia\_Relato).

d) La comunicación externa al MED, entre pares, se hace más fluida, menos convencional, sale de la comunicación puramente educativa para adentrarse en terrenos



más personales. Ayuda a conocer más a los sujetos, es más distendida, evita el aislamiento y utiliza otros registros lingüísticos en los que se utilizan grafías que expresan estados emocionales (emoticonos).

Tabla 38. Características de la comunicación interna del MED

Localización	Dirección	Función	Canal	Contenido	Percepción emocional	Favorece
Dentro del MED	Docentes- Alumnado/Alumnado- Docentes	Académico- orientadora grupal	Foros	Resolución de dudas. Consultas de desempeño. Compartir recursos.	Orientación Calma Confianza	Presencia docente y Presencia cognitiva
			Videoconferencia	Tutorías síncronas: resolución de dudas, seguimiento del proceso, establecer relaciones.	Cercanía Afinidad Seguridad Orientación	
	Académico- orientadora individual	Correo electrónico	Tutoría individual Resolución de dudas Consulta de desempeño.	Orientación Satisfacción Motivación		
			Planteamiento y resolución de cuestiones personales	Tranquilidad Acompañamiento Alivio Gratitud Cordialidad		
	Docente-Alumnado- Alumnado	Académico-cognitivo	Foros de asignatura	Tareas de debates y reflexión	Obligatoriedad Imposición Presión	
Alumnado-Alumnado	Co-construir conocimiento	Foros	Resolución de dudas y consultas Compartir recursos	Satisfacción Bienestar Apoyo Cercanía	Presencia Social	

Localización	Dirección	Función	Canal	Contenido	Percepción emocional	Favorece
	Tutoría socioemocional- Alumnado/ Alumnado-Tutoría emocional	Velar por el bienestar emocional	FASE	Apoyo grupal Sugerencias para el desempeño Estrategias de afrontamiento grupales	Acompañamiento Gratitud Tranquilidad	
			Correo electrónico	Apoyo personal Escucha activa Estrategias de afrontamiento individual	Alivio Bienestar Amparo	

Fuente: elaboración propia

Tabla 39. Características de la comunicación externa al MED

Localización	Dirección	Función	Canal	Contenido	Percepción emocional	Favorece
Externo al MED	Alumnado- Alumnado	Desempeño académico	<i>Skype, Whatssap, Hangouts, correo electrónico</i>	Planificación, coordinación, resolución de dudas y ejecución del trabajo en grupo.	Positivas Colaboración Apoyo	Presencia Social y Presencia Cognitiva
		Social		Establecimiento de relaciones sociales. Apoyo afectivo.	Negativas Enojo Disgusto Irritación	
	Global-Masa	Académico	<i>Twitter</i>	Reflexión, visibilización y transferencia.	Reducción del aislamiento Sensación de pertenencia a un grupo	Sin datos al respecto

Fuente: elaboración propia

### 14.1.3. Barreras en la comunicación

Indicábamos en el marco teórico y conceptual cómo los procesos comunicativos pueden verse afectados por barreras, atribuidas al emisor, la transmisión y el receptor, que repercuten en la calidad de la comunicación pudiendo ocasionar distorsiones del mensaje y, en su caso, malestar emocional. Enfocando nuestro interés de análisis en los elementos constituyentes de barreras comunicativas, dentro del MED se han localizado las siguientes:

Tabla 40. Barreras comunicacionales en el MED

Referido	Características	Unidad de significado representativa
Emisor	Comunicación académica ceñida a la instrucción	«Se echa de menos una interacción quizá menos centrada en lo académico (no sólo debate en los foros de las asignaturas, sino llegar a conocernos más)» (Nerea_Correo_TSE)
	Frialdad comunicativa	«No dejo de pensar que la comunicación y la relación es fría, distante, algo obvio teniendo en cuenta que no nos conocemos cara a cara» (Flora_Relato)
	Dilación de la respuesta	«Los medios de comunicación, aunque son asíncronos, a veces resultan más espaciados en el tiempo, en aquellos casos, en los que los profesores están un poco menos pendientes del correo o del aula virtual» (Javier_Relato).
	Imprecisión, ambigüedad	«Lo que he querido transmitir por escrito no es el mensaje recibido» (Saray_Correo_TSE).
	Déficit expresión escrita	«Se me está haciendo muy duro, porque me cuesta mucho llegar a tener un nivel alto en el sentido de la hora de redacción en los foros». (Miriam_Correo_TSE)
	Distancia emocional	«Es que escribo en el foro... no escribo a personas, porque yo no sé si lo van a leer o no. [...]. Con el foro no tengo trato, porque el foro está formado por personas, pero no trato con ellas; yo trato con el foro y el foro no es un ser humano» (Rodrigo_Entrevista)
	Malinterpretación	«Sí que he tenido miedo a que se me malinterprete en las cosas. Un miedo... un poco, a ver, un miedo de... voy a tener cuidado a ver si alguien se va a ofender o a ver si alguien se va a pensar que estoy diciendo esto y no quiero decir esto» (Mireia_Entrevista).
Canal	Soporte poco estimulante	«Verlo escrito en un ordenador... es como todo monótono, [...]» (Miriam_Correo_TSE).
	Frialdad	«No puede entablarse la misma relación con personas a través de canales digitales» (Rodrigo_Entrevista)
	Incidentes técnicos	Técnicos «Los sistemas de videoconferencia que se usan no funcionan. A varios compañeros y a mí nos ha pasado el hecho de no poder acceder a las tutorías virtuales» (Carlos_Correo_TSE).

Referido	Características	Unidad de significado representativa
Receptor		Conexión «Pues la verdad es que al regresar a España desde Argentina y tener mejor conexión a Internet logré solucionar muchos problemas de conexión» (Carlos_Correo_TSE)
	Desorganización	«La comunicación asíncrona que se produce en los foros, es muy agobiante y frustrante siempre que no existe un orden» (Martín_Observaciones EMOE-EVEA).
	Percepción e interpretación errónea del mensaje.	«He leído cosas que no son lo que yo quería transmitir y por eso el mensaje ha sido erróneo» (Saray_Correo_TSE).
	Desinterés	«Creo que pocos, dos o tres, leíamos las aportaciones de los demás y luego comentábamos nuestros puntos de vista. El resto entraba cuando se abría el foro escupían y se iban; no volvían a entrar en el foro» (Santiago_Entrevista).
	Saturación	Por información «Yo he visto ahí relatos así (gesto de extensión con las manos abiertas), que digo, yo no me leo esto de diez personas [...] ¿cómo me voy yo a poner a leer eso?» (Rodrigo_Entrevista).
		Por inoportunidad temporal «Recibir correos de profesores a horas intempestivas...» (Carlos_Correo_TSE).
	Falta de inmediatez	«Esto es una desventaja que veo de la formación <i>online</i> . no poder estar todos en el mismo espacio físico para un debate fluido» (Rodrigo_Correo_TSE).
	Escasa retroalimentación	«No ha habido ninguna interacción personal, bueno, quitando con esas dos o tres personas que se notaba que leían los comentarios de los demás y hacían referencias a lo que tú habías escrito» (Santiago_Entrevista).
	Dificultad de expresión «Escribían en el foro, pero sin saber muy bien de lo que estaban hablando» (Santiago_Entrevista).	

Fuente: elaboración propia

Esto hace que al final caigas en un desánimo participativo, o al menos en mi caso cuando ya estábamos casi al final del Máster. Solo estábamos presente unos pocos alumnos/as. (Santiago\_Relato)

Hay que tener cuidado. Ese es uno de los problemas del *Whatsapp*, del correo electrónico, de los foros... de cualquier tipo de comunicación escrita en cualquier canal de estos. Para escribir un correo te puedes pegar, yo me pego un montón de tiempo. [...] hay que tener mucho cuidado para no molestar a los demás, y encima estás en un entorno académico. (Rodrigo\_Entrevista)

Dentro de las barreras de la comunicación relativas al canal incluimos, como se recoge en la tabla que antecede, los contratiempos de origen técnico. ¿Qué emociones

puede generar el hecho de tener problemas técnicos o no tener una conexión de calidad a Internet? La respuesta del alumnado, en el cuestionario EMOC-EVEA que luego veremos, desvela cierta preocupación sobre este particular; preocupación que a lo largo de los relatos vemos como se eleva y torna en temor y angustia ante la posibilidad de una caída de la red en el momento de entrega de tareas, exámenes y defensa del TFM, extremo que será abordado en el apartado 3 de este capítulo y del que aquí consignamos un ejemplo:

Las tutorías sincrónicas como las conexiones posteriores a cada examen me generaban un poco de incertidumbre por la posible caída de la red. (Flora\_Relato)

Así, las dificultades de orden técnico han sido una de las causas por las que el alumnado contacta con la tutoría socioemocional. Contactos en los que se evidencia enfado por los que consideraban, en algunos casos, fallos de la plataforma, como en el ejemplo que reproducimos. Desde la tutoría socioemocional fue consultado el equipo técnico de CVUEx para constatar que los problemas estaban relacionados con una deficiente conexión a Internet:

Pues la verdad es que al regresar a España desde Argentina y tener mejor conexión a Internet logré solucionar muchos problemas de conexión. (Carlos\_Correo\_TSE)

Otros obstáculos que incluimos como de origen técnico atañen a la comunicación alumnado-institución: fallos de acceso a la plataforma en la que se desarrolla la formación.

Tuve que tomar la iniciativa para poder solucionar esta incidencia, poniendo quejas a través del servicio de atención al alumnado de la UEX, contactando vía email con el coordinador del Máster y por teléfono con la Facultad responsable. (Macarena\_Relato)

Finalmente me gustaría decir la «pega» o el fallo que he visto en el Máster ha sido al autenticarse en el campus virtual. (Carlos\_Correo\_TSE)

La comunicación en un entorno *online* requiere de distintas competencias comunicativas como la claridad o la precisión de expresión. Además, el alumnado apunta, como se ha recogido en la tabla que antecede, a un hecho que también consideramos determinante para que dicha comunicación sea fluida, eficaz y provechosa para la co-construcción de aprendizajes, mantener la atención argumentativa y fomentar la interacción entre los participantes del foro: la necesidad de asumir una estructuración lógica que prevenga el posible desorden en los hilos de debate. El caos

que puede generar la mezcla de temas, convirtiendo al foro en un farragoso escenario de debate y encuentro social, genera emociones de rango negativo como la frustración o el sentimiento de confusión y la no implicación del alumno con la interacción.

Cuando abordemos la categoría de la presencia docente, constataremos, además, cómo la comunicación se convierte en el soporte sobre el que pivota la presencia docente generando una diversidad de emociones. Valga, de momento, este comentario al respecto:

Los medios de comunicación, aunque son asíncronos, a veces resultan más espaciados en el tiempo, en aquellos casos en los que los profesores están un poco menos pendientes del correo o del aula virtual. (Javier\_Observaciones EMOC-EVEA)

#### **14.1.4. Sobre las características y cualidades del lenguaje**

Un aspecto importante en el estudio de la comunicación es el tipo o carácter del lenguaje utilizado a través de estos canales comunicativos<sup>129</sup>. De su análisis encontramos características como las siguientes: a) exceso de formalismo y lenguaje premeditadamente académico; b) respeto y cordialidad, (netiqueta); c) limitado uso de elementos paralingüísticos escritos, sustitutivos del lenguaje no verbal, en los que subyace un componente emocional: emoticonos, recursos gráficos, letras mayúsculas, signos de escritura para manifestar una emoción, color, tipografía (cursiva, negrita), etc.; d) escasa intervención de elementos distendidos como el humor, etc. En parte, estas cualidades tienen su razón de ser en virtud del contexto en el que se está llevando a cabo el proceso comunicativo, que no es otro que un contexto educativo. Sin embargo, a esta investigadora, y tras casi diez meses de «convivencia» por curso, no deja de sorprenderle el excesivo encorsetamiento lingüístico que ha imperado. Preguntado por ello al alumnado, hubo una respuesta muy gráfica que nos ayuda a comprender y explicar este hecho:

En el foro las podía haber hecho también (se refiere al carácter distendido y otras locuciones que emplea cuando trata con la investigadora) y no le hubiesen molestado a nadie, pero... es otra cosa... Contigo ya tenía más trato, con el foro no tengo trato, porque el foro está formado por personas, pero no trato con ellas; yo trato con el foro y el foro no es un ser humano. (Rodrigo\_Entrevista)

<sup>129</sup> Recordando que no se ha tenido acceso a los correos electrónicos intercambiados entre el profesorado y el alumnado ya que los consideramos de ámbito privado.

En el sustrato emocional de esta respuesta encontramos por un lado una posible falta de confianza con el grupo, ya que de sus palabras podemos deducir que el trato personal con los demás miembros de la comunidad ha sido escaso o limitado a cuestiones académicas y, por otra parte, una autoexigencia o autocontrol devenido de la naturaleza del contexto. De igual modo, al calificar el foro como un «ser no humano», está obviando a las personas que están detrás del mismo y que el foro tiene vida y razón de ser precisamente por las contribuciones que aquellas aportan. Se realiza una identificación entre canal y receptor del mensaje, eludiendo el hecho de que el canal es la vía por la que transita el mensaje y que éste carece de sentido, y no se produce la verdadera comunicación, hasta que no es decodificado por el receptor. Por recurrir a una metáfora: es como si descolgáramos un teléfono y sin marcar un número comenzáramos a hablar. Esta separación se relaciona, a su vez, con un hecho que hemos constatado durante la investigación: el fin último del alumnado es la realización de las tareas que le conduzcan a la meta de conseguir un resultado, un título, en lo que se puede considerar una inclinación de perfil individualista, en la que las relaciones sociales pasan a un segundo plano al no contemplarlas como prioridad en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas mismas cuestiones están detrás o pueden explicar el hecho de que la mayoría del alumnado considera que dentro del MED no se haya conformado grupo.

Varias preguntas nos sugieren los estilos discursivos utilizados en sus intervenciones: ¿cómo perciben el lenguaje y las expresiones utilizadas por el profesorado? ¿cómo perciben su propio lenguaje? En ningún momento ha de olvidarse que nos encontramos en un contexto educativo en el que puede predominar, y de hecho predomina, un tipo de lenguaje más formal. Pero la formalidad puede verse relajada, atendiendo a la perspectiva en la que se circunscribe la comunicación, sin que por ello quede mermado el carácter y rigor educativo. Así, la comunicación puede contener elementos más laxos y afectivos que alimenten y promuevan el bienestar subjetivo del alumno haciendo de ella una genuina fuente, tanto de conocimiento como de interacción social, que fomente las relaciones de la comunidad.

Los mensajes en los foros fluyeron adecuadamente, con educación y sin falta de respeto. (Flora\_Relato)

#### **14.1.5. Un diccionario emocional de comunicación no verbal en el MED**

En la interacción humana se pone en movimiento un complejo sistema integrado por la comunicación digital y la comunicación analógica. El plano digital y analógico, como elementos complementarios que son, deben operar en equilibrio para hacer de la interacción comunicativa un intercambio eficaz y efectivo, no solo de información, sino



de la intención del mensaje. La veracidad del mensaje se ve reforzada o distorsionada según el nivel de simetría que exista entre ambos. La kinestésica, el tono e inflexiones de voz o el gesto cobran un papel activo en la emisión y recepción del discurso.

Surge así, derivado del canal por el que se establece la comunicación en un entorno virtual, la cuestión de la validación del mensaje cuando los sujetos no comparten el mismo espacio físico y se comunican, principalmente, en la oralidad escrita. Lo más probable sea pensar que el sistema de comunicación no verbal (o comunicación analógica) vea mermada, cuando no invalidada, su acción y efecto. De hecho, algún alumno, explícitamente, manifiesta cómo echa de menos la comunicación no verbal y la información que esta aporta.

Tú estás en clase y estás viendo a cada uno de tus compañeros y solamente por la forma de gesticular y demás, de hablar y de tal pues tú ya vas creando una afinidad o una no afinidad con cada uno de ellos. [...] Pero no te ves, no tienes contacto físico, no estudias con tu mirada a los demás, solo les oyes alguna vez. (Rodrigo\_Entrevista)

En presencial pues hacemos bromas, nos reímos y ya está. Y se nota porque lo ves en la expresión de la cara, porque captas la ironía y que no hay mala intención y demás; pero en canales virtuales hay que andar con mucho cuidado. (Rodrigo\_Entrevista)

En busca de un sustituto de la comunicación no verbal, en entornos virtuales se utilizan *emoticonos*<sup>130</sup>, onomatopeyas y distintas grafías que de algún modo puedan expresar el matiz de las palabras, su tono afectivo, la predisposición anímica del que escribe y lee (habla y escucha) o el énfasis en determinados vocablos y/o enunciados. En la siguiente tabla se recoge cómo se ha puesto de manifiesto en el MED la comunicación analógica escrita.

Tabla 41. Relación de elementos sustitutivos de la comunicación no-verbal.

Comunicación no-verbal		
Signo	Significado	Emoción asociada
;)	Guiño	Complicidad
;-)		
:)	Sonrisa	Bienestar
=)		Satisfacción
-)		

<sup>130</sup> Entendemos que los emoticonos han evolucionado hacia el *gif*, una forma de expresión emocional más dinámica que no ha sido utilizada en el MED.

<b>Comunicación no-verbal</b>			
<b>Signo</b>	<b>Significado</b>	<b>Emoción asociada</b>	
:))			
::))	Risa Sonrisa abierta.	Alegría	
:D			
¡¡ / !!!	Exclamación.	Sorpresa y/o Alegría	
¿¿??	Interrogante	Sorpresa/Interés/	Confusión
@	Utilizada en el lenguaje coloquial para hacer referencia a la inclusión de género.	Sentido de comunidad	
...	Dar por hecho que el receptor sabe lo que se quiere expresar. Dar por sobreentendido. Dejar en suspense la afirmación. Puede denotar inseguridad. Relacionado con los silencios emocionales en lo verbal.	Emociones sin determinar: dependientes del contexto.	
<b>Interjecciones</b>	<b>Significado emocional</b>		
¡Ah! / ¡Aha! / Ajá	Asombro / Aprobación		Sorpresa
¡Ay!	Lamento / Aflicción		Tristeza
¡Bah!	Desprecio / Hastío		Aburrimiento
Bufff	Saturación / Cansancio		
Eh / Eh hh	Afirmación / Duda / Sorpresa / Apelación		Confusión
Humm / Umm	Incertidumbre / Pensar		
Jaja	Risa		Alegría
Jeje	Risa / Ironía / Recelo		Alegría / Sarcasmo
Jo, joé, jopé	Queja / Lamento		Tristeza
¡Oh!	Sorpresa / Extrañeza		Sorpresa / Confusión
¡Ufffff!	Alivio / Saturación		Sosiego / Angustia
¡Uy!	Asombro / Duda		Sorpresa / Inquietud
¡Zas!	Imprevisto / Sorpresa.		
<b>Tipográficas</b>			
<b>Tipo</b>	<b>Significado</b>	<b>Emoción asociada</b>	
Mayúsculas	Énfasis y/o intensidad en el discurso, en palabras o expresiones de interés para la persona.	Según contexto	Enfado
Negrita			Contrariedad
Subrayado/			Significación Interés

Comunicación no-verbal		
Signo	Significado	Emoción asociada
Resalte		

Fuente: elaboración propia

## 14.2. Del aula física al aula virtual: distintos significados emocionales para distintos entornos de aprendizaje

Continuamos en la dimensión de la distancia transaccional para consignar las disparidades encontradas por el alumnado y, por tanto, el acuse de distintas emociones, entre la educación en modalidad presencial y la modalidad *online* en lo que respecta, principalmente, a la comunicación/interacción. Asistimos así a la relación de dos categorías que han surgido del análisis: «Comunicación/Interacción» y «Presencialidad vs. EVEA» que, a la vez, podríamos extender a relacionar con las presencias docente y social.

Hacíamos referencia en el Capítulo 13 a las diferencias significativas de percepción y de emociones dadas entre alumnos experimentados y noveles en formación *online*. Diferencias fundamentalmente centradas en el sentimiento de desorientación ante una modalidad de educación con la que no están familiarizados y que dificulta aprehender las exigencias que el EVEA requiere.

Las divergencias advertidas por el alumnado con respecto a la educación presencial, y que son elicitadoras de emociones tales como la desorientación, descansan sobre los dos ámbitos que desde el inicio de esta tesis venimos defendiendo, al amparo de investigaciones en el campo educativo, como íntima e inexorablemente unidos en todo proceso de enseñanza-aprendizaje: elementos de orden cognitivo y elementos vinculados a la esfera de lo socio-afectivo.

### a) Elementos de orden cognitivo

Las explicaciones directas cara a cara, con la carga de elementos de comunicación no verbal aparejada y a diferencia de «verlo escrito en un ordenador», parece que mejora la aprehensión de la información, estando relacionada con la comunicación educativa mediada por ordenador. ¿La falta de elementos no verbales tiene que ver con una interpretación menos significativa de la explicación?, ¿con el tiempo de espera a la duda planteada?, ¿con las preferencias o distintas maneras de aprender del alumnado?, ¿con las distintas formas de presentación de los contenidos?

Sobre esta forma de clase me parece un poco complicada pues notas mucho el cambio de asistir a las clases, donde un profesor trata contigo cara a cara... te explica las cosas directa. (Miriam\_Correo\_TSE)

La dilación en la resolución de dudas genera intranquilidad. La inmediatez del espacio físico suministra un entorno de inmediatez para su resolución y para el natural discurrir de los debates. En cambio, en los EVEA la agilidad comunicativa está condicionada por factores como el tiempo demorado de respuesta y/o réplica de los intervinientes.

Esto es una desventaja que veo de la formación *online*. no poder estar todos en el mismo espacio físico para un debate fluido. (Rodrigo\_Correo\_TSE)

A ello se añade que obtener información y resolver dudas/problemas a través de la pantalla del ordenador les resulta aburrido, necesitando, además, de varios mensajes para diluirlas.

Cara a cara entiendo mejor las cosas. (Santiago\_Relato)

Así mismo, pueden darse casos que reflejan saturación y agobio generados por el formato de presentación y el volumen de contenidos e información.

A veces considero que el volumen de información de consulta es exagerado, debería ser más resumido. (Adela\_Observaciones EMOC-EVEA)

En cuanto a los contenidos, es cierto que al principio te asustas un poco porque son muchos al mismo tiempo de una misma asignatura, no solo apuntes, sino también artículos, documentos completos, vídeos, etc., y tardas en hacerte a ellos, a organizarte, a saber qué tienes que seleccionar. (Flora\_Relato)

Estos elementos, de naturaleza intrínseca a la educación *online*, ponen el centro de interés en la dinámica pedagógica, la comunicación educativa y la atención a la diversidad de maneras o preferencias de aprendizaje que han de ser tenidos en cuenta a la hora de abordar el diseño de un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje.

### **b) Elementos de orden socio-afectivo (relaciones sociales)**

El paso del aula física al aula virtual supone distintas maneras de establecer relaciones sociales en las que siempre hay un elemento intermediario: el ordenador u otros dispositivos digitales. Esta intermediación parece hacer mella en el alumnado del EVEA del estudio, traducándose en acusar cierta frialdad en las relaciones establecidas o que pudieran establecerse. En las siguientes citas encontramos ideas claves para entender la ambivalencia emocional del alumnado respecto a la formación de relaciones y vínculos socio-afectivos suscitada en entornos de aprendizaje presenciales y virtuales: «brecha», «isla», «lazos» «reto», «puente», «sólidas», «duraderas». Estas ideas pudie-

ran servir, igualmente, para la reflexión docente a la hora del diseño y abordaje de estrategias que minimicen, en lo que fuera posible, la distancia emocional entre el alumnado de un EVEA.

Las relaciones interpersonales. Esta es la gran brecha con respecto a la formación presencial. La formación a distancia te convierte en «isla» [sic] desde el minuto uno. El reto es encontrar un puente que venza esa brecha. (Rodrigo\_Observaciones EMOC-EVEA).

Creo que se establecen más lazos dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo presencial. Creo que en ese tipo de aprendizaje las relaciones son más sólidas y duraderas. (Flora\_Observaciones EMOC-EVEA)

Las relaciones que se han establecido son pocas en comparación de aquellas que potencialmente podrían haber sido, o de si las comparamos con un entorno presencial. (Javier\_Observaciones EMOC-EVEA)

Entronca directamente este apartado con el abordaje, en mayor profundidad, de la presencia social que a continuación exponemos.

### **14.3. Emociones en comunidad: presencias docente, social y cognitiva**

La codificación de los datos arrojaba cada vez mayores indicios que remitían al modelo de la «Comunidad de indagación» (Garrison y Anderson, 2000), al que ya se ha hecho referencia en la primera parte de esta tesis. Las presencias social, cognitiva y docente, estructuras claves sobre las que se asienta, impregnan muchos de los textos ofrecidos por el alumnado.

Aprender significativamente desde la co-construcción de conocimiento en comunidad, se fundamenta en el principio de una estructura organizativa horizontal que integre a todos los miembros del espacio educativo en el que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje. Sobre esta estructura u organización horizontal, exenta de la rigidez que caracteriza a la jerarquía vertical (toma de decisiones unipersonales, comunicación unidireccional, gestión preceptiva del trabajo, escasos mecanismos de colaboración, etc.), gravita la colaboración, las relaciones personales, la toma de decisiones consensuadas o la autonomía de aprendizaje. Y, como elemento subyacente, la comunicación horizontal (bi/multi-direccional, activa, empática y no jerarquizada), vertebrada y da sentido a toda la estructura aportando el abono necesario para el florecimiento de las relaciones socio-afectivas (presencia social), la co-construcción de conocimiento (presencia cognitiva) y la acción tutorial como guía y facilitador del docente (presencia docente). Repasemos, entonces, qué emociones genera en el alumnado las distintas percepciones sobre las presencias docente, social y cognitiva.

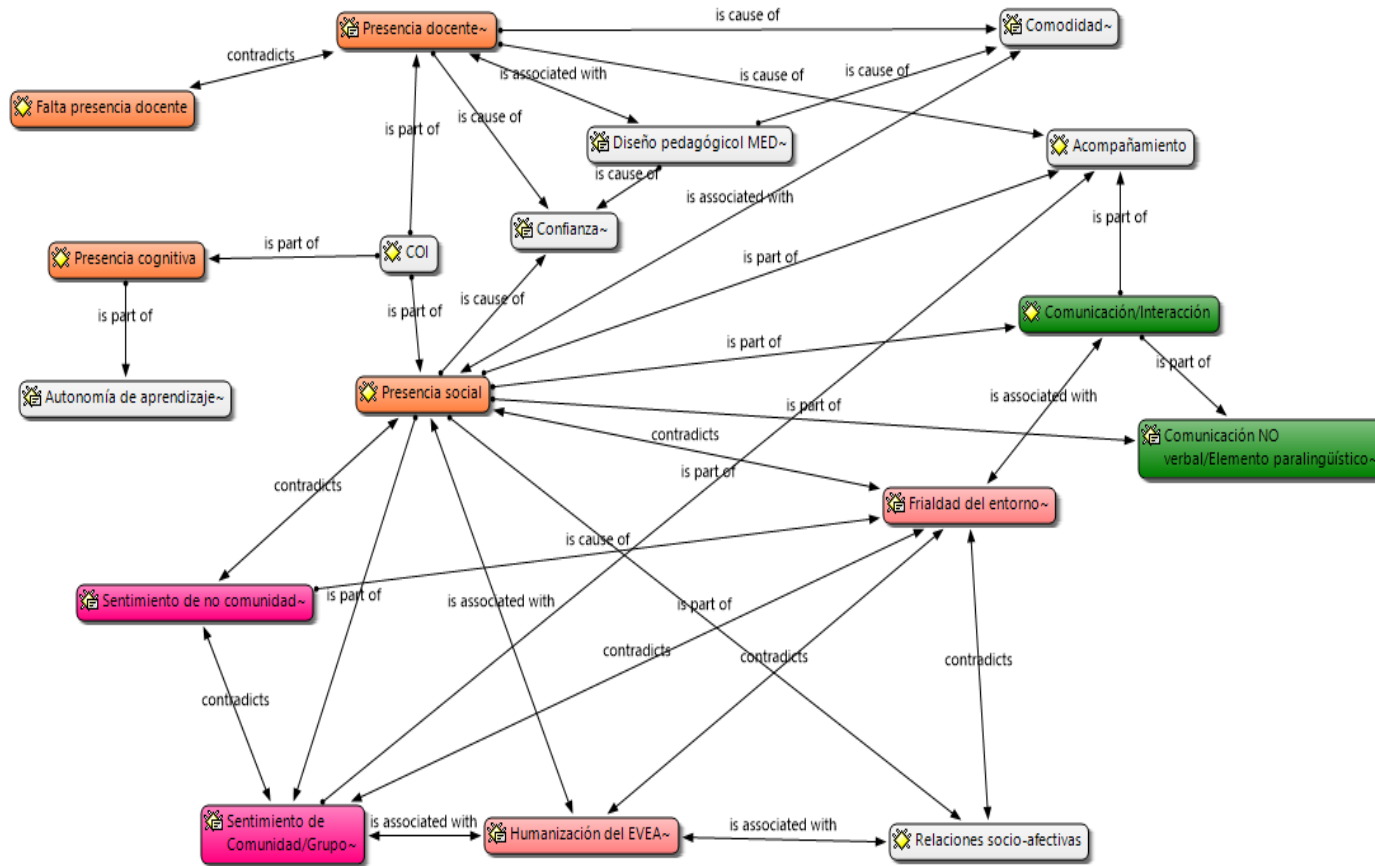


Figura 70. Red presencias COI

Fuente: elaboración propia

### 14.3.1. Presencia social

En las revisiones que expanden las teorías sobre COI, autores como Kreijins *et al.* (2014) proponen modificar el componente clave de la presencia social por «espacio social». En este espacio social, co-construido a través de la interacción de los sujetos (en este caso el alumnado del MED), se comparten los mismos códigos socio-culturales y en él se activan (o no) las premisas necesarias para establecer lazos afectivos. Es la presencia social, entendida como el «estar y ser» dentro del espacio, la que posibilita el vínculo, más allá de la mera transmisión de información, entre los sujetos. Así pues, valoramos que un término y otro no son excluyentes, sino más bien que proceden de manera conjunta: uno como espacio de encuentro y otro como dinamizador del mismo.

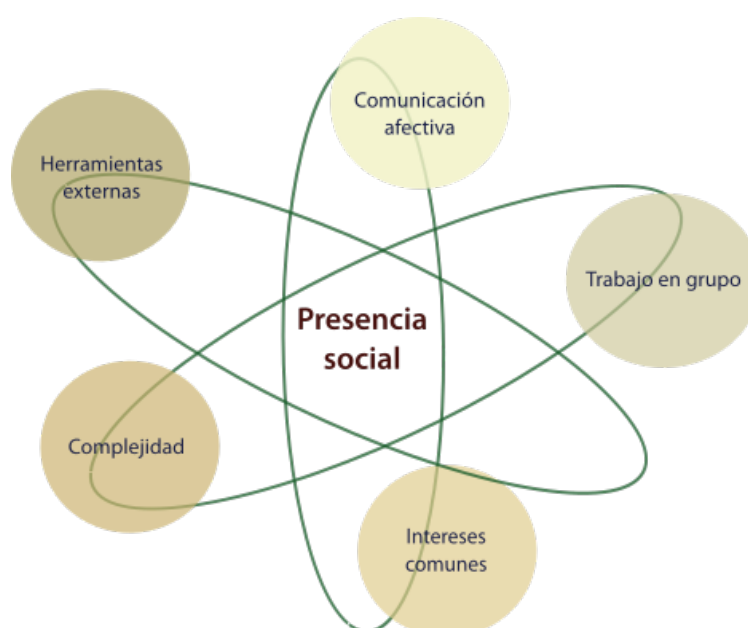


Figura 71. Presencia social en el MED

Fuente: elaboración propia

En estrecha relación con las categorías derivadas que emanan de la interacción y comunicación, las relaciones sociales establecidas en el MED cobran especial relevancia. En la figura que precede quedan señalados algunos de los indicadores de la construcción de la presencia social en el EVEA. A la par que es reportada su complejidad, queda fundamentada su construcción a través de la comunicación afectiva, el trabajo en grupo y los intereses comunes más allá de los objetivos compartidos. Así, como veremos, se evidencia que la dificultad o facilidad con que son establecidas dichas relaciones dentro del grupo de estudiantes están fuertemente ligadas a los canales y a la calidad percibida de la comunicación. Así mismo, el uso de herramientas de comunicación externas a la plataforma educativa coopera en la cimentación de la presencia social en el EVEA.

Las relaciones sociales mantenidas son calificadas de «correctas» y respetuosas, pero superficiales. No se encuentran indicios de afectividad o vínculo que permitan la conformación de grupo ni que las relaciones traspasen el ámbito del MED para crear lazos duraderos o mantener el contacto fuera del mismo. En líneas generales, el alumnado entiende que las relaciones que se han mantenido en el grupo se circunscriben al ámbito académico y que no se ha llegado a crear un vínculo cohesionador de grupo entre ellos. Advierten que las relaciones han sido frías, distantes y que no han llegado a conocerse:

En relación a la dimensión relacional, de interacción y socialización he de decir que ha sido muy deficiente. [...] El trato ha sido frío, escaso y deficiente, por lo que creo que es la gran deficiencia del Máster. (Carlos\_Relato)

Es ese trato y es por videoconferencia, apagas y te olvidas; es que además parece que reseteas el cerebro en cuanto a eso, parece que lo reseteas. (Rodrigo\_Entrevista)

Contar con intereses comunes es el punto de partida necesario para el establecimiento de relaciones sociales y la creación, en este caso, de una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, el alumnado parece acusar la carencia de algo más que la meta común que les une. Y es que, en el camino hacia la meta, en la consecución de objetivos, aunque estos sean individuales, parece hacerse necesario que el entorno educativo que rodea al sujeto posea también cualidades afectivas que impulsen su conquista en un clima de apoyo, confianza y bienestar emocional. Comparten una misma meta, un objetivo, pero no aquellas cualidades que les hubiera hecho sentir parte de un grupo: afinidades personales, afectividad, gustos, etc.

Aunque se haya dialogado bastante en los foros, realmente no nos conocemos, solo contamos con intereses comunes a la hora de hacer y terminar el Máster, pero no 'hemos vivido' al margen de esta experiencia. (Flora\_Relato)

Las relaciones con otros compañeros han sido mínimas. Forzadas por trabajar en grupo. [...] De ahí veo difícil que pueda salir algo, una amistad, una relación. (Rodrigo\_Entrevista)

Con relación a esta circunstancia, la posible extensión de relaciones entre compañeros a ámbitos fuera del Máster genera testimonios como los siguientes:

No tengo ningún contacto con ningún compañero fuera del Máster. No sé si porque me ha pillado ya con una edad, con mil obligaciones y voy a lo puramente educativo, al igual que muchos de mis compañeros/as, o porque realmente no se ha terciado conmigo. No sé qué ocurrirá con el resto. (Pablo\_Correo\_TSE)



No tengo contacto con nadie. Cuando se terminó el trabajo en grupo, se acabó la relación. (Santiago\_Entrevista)

Con los compañeros poco trato, salvo en una de las actividades. En este sentido nada que destacar. (Santiago\_Relato)

Aunque también demuestran la esperanza de que las relaciones iniciadas no se marchiten. En la cita que a continuación se recoge se expresa la valía profesional de la comunidad, el objetivo de seguir colaborando o aprendiendo en comunidad y el componente socio-afectivo: otorgar valor e influencia a aquellos que han compartido una etapa de vida:

Es posible y no sería descabellado pensar en seguir manteniendo contacto con los profesionales de la educación que he tenido como compañeros, puesto que sería sumar, y disfrutar de gente que ha compartido un espacio de tiempo importante en nuestra vida, y que ha aportado algo a lo que somos como personas. (Javier\_Relato)

Otro de los alumnos señala cómo la comunicación fuera de la plataforma vía redes sociales, como *Facebook*, para el intercambio más «informal de información, experiencias e incluso vivencias» (Pablo\_Relato), no se ha dado y que eso perjudica el establecimiento de vínculos perdurables en el tiempo:

Por ello, es muy complejo, casi imposible, diría yo, que mantengamos el contacto personas que solo nos hemos visto/leído un par de veces por los foros. (Carlos\_Relato)

Ya hemos señalado, en el apartado dedicado a las diferencias percibidas por el alumnado entre la formación *online* y la formación presencial, que el establecimiento de relaciones sociales se ha visto menoscabado precisamente por la distancia física inherente a un EVEA. De alguna manera, entendemos que no ha podido romperse la distancia transaccional.

No puede establecerse la misma relación a través de canales digitales.

Ese tipo de relaciones, la distancialidad [sic], yo creo que las anula por completo. (Rodrigo\_Entrevista)

Por otra parte, esta carencia socio-afectiva de grupo que manifiestan han sentido en el MED parece contradecirse con la dirección de la motivación y con las emociones más destacadas entre el alumnado, aquellas inclinadas hacia la meta personal hacia el logro. Es decir, parece que a sí mismos se hubieran dicho «yo no estoy aquí para hacer amigos, estoy aquí para aprobar y conseguir una titulación», o como dice Pablo, «voy

a lo puramente educativo». Entonces ¿por qué echar de menos un carácter más afectivo en las comunicaciones y acusar la falta de calidez en las relaciones establecidas en este entorno educativo? Consideramos que esta misma contradicción reafirma la teoría de la vinculación y el papel que desarrollan las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si ponemos el foco en la expresión «no hemos vivido al margen de esta experiencia», encontramos una alusión a la dimensión/función socializadora de la educación. En este «no hemos vivido» se conjugan acciones que se llevan a cabo fuera de lo estrictamente académico, pero impulsadas por el contexto educativo. Es decir, la asistencia al aula física, como espacio tangible, propicia encuentros que evolucionan hacia vínculos personales más allá de la sala de clase (quedar para tomar un café, intercambio de apuntes o la convivencia en pisos o residencias de estudiantes, por ejemplo) promoviendo relaciones interpersonales que facilitan un conocimiento más ajustado e íntimo del otro y fundando lazos afectivos más duraderos en el tiempo. ¿No es posible en un EVEA?

Para mí el inconveniente principal es la falta de contacto con el resto de seres, con los profesores y con los compañeros. [...] a mí me gusta relacionarme con la gente y me gusta hablar y me gusta conocer, en definitiva, establecer ese tipo de relaciones sociales. (Rodrigo\_Entrevista)

Entonces, ¿puede decirse que se ha conformado un grupo, una comunidad de aprendizaje? Veamos qué declara el alumnado. Al principio del curso, los propósitos de fundar una comunidad de aprendizaje en la que compartir experiencias para construir colaborativamente conocimientos y alcanzar la meta, se hacen evidentes. Existe una voluntad inicial, o al menos así se manifiesta, que puede asentarse en la ilusión y la energía con la que se afronta el reto de trabajar en y por la comunidad. Predisposición que se recoge en comentarios como estos:

Os deseo un buen comienzo de curso y que formemos un gran equipo. (Marena\_FASE)

Espero aprender junto a vosotros. (Amelia\_FASE)

Espero que todos podamos colaborar para crear un buen clima durante este transcurso. (Carlos\_FASE)

Sin embargo, ¿dónde, ¿cuándo y por qué se distorsiona este propósito inicial? Al término del curso académico las referencias al establecimiento de relaciones sociales, soporte de la comunidad de aprendizaje, difieren significativamente de la premisa y voluntad original. La ilusión primigenia no es suficiente para construir y mantener una comunidad de aprendizaje, es necesario el esfuerzo y compromiso de todos y cada uno de los potenciales miembros de la misma. Exige compartir unos mismos valores

(aprender en comunidad), perspectivas (metas) y responsabilizarse del aprendizaje del otro (responsabilidad colectiva), además de la confianza, el respeto y el apoyo mutuo que en todo momento debe darse, y mostrarse, entre los sujetos implicados.

No, no se ha formado una comunidad de aprendizaje. Cada uno ha ido a lo suyo. Creo que es el fallo del Máster. (Santiago\_Entrevista)

Me he dado cuenta de que no ha sido un grupo en el que se haya creado un ambiente de 'amistad'. (María Jesús \_Relato)

He de remarcar que en ningún momento se ha conformado un grupo sólido en el Máster. Apenas he conocido a ningún compañero, solo a algunos con los que he trabajado, pero ha sido complejo conocer a los demás. (Carlos\_Observaciones cuestionario)

En la siguiente cita, además, el alumno señala como el conocerse personalmente de manera previa al inicio de la formación puede ser una de las fortalezas para crear vínculo afectivo y, por lo tanto, formar un grupo compactado. Parece remitirnos, una vez más, a las divergencias entre formación presencial y *online* en materia del establecimiento de relaciones sociales.

No, con ninguno. Se acabó el trabajo en grupo y no volvimos a hablar. Imagino que entre los que ya se conocían personalmente de la UEx la cosa es distinta y sí han mantenido una mayor relación y habrán formado grupo. (Santiago\_Entrevista)

### **14.3.2. El Foro de Atención Socio-emocional, un espacio abierto a la presencia social**

La primera emoción que nace de la tutoría de atención socio-emocional y de su cara más visible, el Foro de Atención Socio-emocional (FASE), es la sorpresa. Sorpresa en positivo de encontrar un espacio dedicado, o que al menos así lo ha pretendido, al bienestar del alumnado.

La verdad es que me encanta esta iniciativa. Está más que demostrado que el aprendizaje está íntimamente relacionado con la emoción y este foro me parece una forma fantástica de dar cabida a ese aspecto del ser humano que muchas veces se deja de lado por parecer menos importante. (Carlota\_FASE)

Destacamos cómo aquellos alumnos que cuentan con experiencia en educación *online*, además, se hacen eco de la novedad que para ellos supone esta iniciativa. Se acoge, pues, la tutoría socio-emocional con la alegría de contar con una «parcela de seguridad» dentro del MED que vela por su bienestar.

Tabla 42. Emoción de sorpresa ante la Tutoría de atención socio-emocional

<b>Sorpresa positiva</b>	
	«Ciertamente es curioso que en los años de formación <i>online</i> que he realizado es el primer espacio que conozco de este tipo» (Santiago_FASE).
	«A mí me parece una idea fantástica, porque tengo experiencia de otros cursos a distancia y nunca me había encontrado con este extra de atención socio-emocional» (Saray_FASE).
Alumnado experimentado	«Agradecer la presencia, sorprendente puesto que nunca había oído hablar de ello, de la tutoría socio-emocional» (Javier_Relato).
	«Es la primera vez que encuentro un espacio como este en una actividad de formación de tipo <i>e-learning</i> . Enormemente agradecida de antemano por esta iniciativa» (Miriam_FASE).
	«La labor (de la tutoría socio-emocional y el FASE) la encuentro muy buena e innovadora. [...] No perdáis esa línea, es la primera vez que la veo» (Santiago_Correo_TSE).
	«Antes de nada manifestar mi sorpresa cuando he visto este foro, ¡me parece una idea fantástica!» (Macarena_FASE).
	«Creo que este espacio va a ser muy útil en el desarrollo del Máster, especialmente teniendo en cuenta que es <i>online</i> , y que estoy gratamente sorprendida por la iniciativa» (Nerea_FASE).
	«Al ser modalidad <i>e-learning</i> no me lo esperaba» (Amaia_FASE).

Fuente: elaboración propia

El Foro de Atención Socio-emocional (FASE), se ha convertido en un espacio que genera emociones positivas valoradas de concebir su contribución a dar calidez afectiva al entorno virtual:

Tabla 43. Foro de atención socio-emocional como espacio de calidez afectiva

<b>Calidez afectiva del EVEA</b>	
	«Creo que este espacio puede ser un interesante punto de encuentro para compartir experiencias e inquietudes [...], algo que sin duda contribuirá a humanizar la experiencia de aprendizaje que proporciona el Máster» (Andrés_FASE)
	«Me parece una idea excelente la creación de este foro, puesto que hace este Máster más ameno y menos frío y distante [...]» (Elena_FASE).
	«La verdad es que me encanta esta iniciativa [...]. En esta época en que parece que las tecnologías se hayan convertido en lo contrario de las relaciones interpersonales es agradable ver cómo también se pueden utilizar como una herramienta de comunicación y acercamiento» (Carlota_FASE).
	«Expresar las emociones y poder compartir situaciones personales, ayuda a ser persona, en un entorno virtual. ¡¡¡Claro que nos va a ayudar!!! Es una gran idea» (Mireia_FASE).

Fuente: elaboración propia

Se atribuye al FASE, y por extensión a la tutoría socio-emocional, la calidad de ser un espacio de comunicación, acompañamiento y ayuda en el que poder verter la ex-

perencia emocional, regulando y amortiguando sentimientos de abandono, aislamiento o desorientación, así como la cualidad de cooperar a la seguridad en el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 44. Foro de atención socio-emocional como espacio de comunicación

Espacio de comunicación, ayuda y acompañamiento	
Regulación emocional	«Esta vía de comunicación nos ayudará a compartir y canalizar nuestras experiencias emocionales» (Macarena_FASE)
	«Me parece una excelente forma para manejar nuestras emociones y saber que no estamos solos en esta nueva etapa» (Amaia_FASE).
	«Este foro me parece genial para motivarnos y animarnos cuando en algún momento nos supere el proceso (Saray_FASE).
	«Me ha animado bastante, ya que aquí podemos compartir las inquietudes y miedos que surgen cuando estudias y trabajas» (Amaia_FASE).
	«Me parece una idea estupenda, ya que a lo largo de un curso pueden surgir muchas situaciones emocionales en las que necesitemos ayuda y es perfecto saber que tenemos un lugar al que acudir» (Rebeca_FASE).
Seguridad / Apoyo / Afrontamiento	«Entiendo que compartiremos emociones y esto favorecerá la seguridad en nosotros mismos». (Sofía_FASE).
	«La atención emocional es un aspecto muy importante que debería de proyectarse en especial en la formación <i>online</i> . [...] Sin duda, este foro puede ser un espacio que ofrezca una ayuda y apoyo extra en este sentido, y permita mejorar el afrontamiento del Máster.» (Santiago_FASE).
	«En la enseñanza <i>online</i> , cualquier apoyo y cualquier ayuda que podamos recibir son esenciales en nuestro proceso de aprendizaje. Por supuesto que nos será muy útil esta sección» (Pablo_FASE).
Acompañamiento	«Considero que este espacio nos puede ayudar a abrirnos emocionalmente, que también es un aspecto imprescindible en la educación, ya que influye mucho a la hora de enfrentarnos a nuevos retos y al aprendizaje» (Andrea_FASE).
	«Creo que imprescindible para evitar la tan conocida sensación de abandono, de pérdida o de desorientación que el <i>e-learning</i> puede llegar a causar» (Santiago_Correo_TSE).
	«Creo que todo tipo de enseñanza debe tenerlo, pero ésta aún más, pues el entorno puede llegar a ser distante y frío y hacer que te sientas sola» (Mireia_Relato)

Fuente: elaboración propia

Se señala su contribución a la construcción de la presencia social y el consecuente sentimiento de grupo:

Tabla 45. Foro de atención socio-emocional como constructor de la presencia social

Presencia social: comodidad / sentimiento de grupo
«Estas iniciativas son las que hacen que el alumnado esté cómodo y se sienta parte de un grupo de compañer@s. [...] hacen que el alumnado esté cómodo y se sienta parte de un grupo de compañer@s» (Elena_FASE).
«Es un complemento necesario para que todos juntos podamos construir algo más que nuevos conocimientos científicos» (Felipe_FASE).
«Espero que me sea útil a lo largo del Máster y poder participar y compartir cosas para ayudar a todos» (Jaime_FASE).
«Siempre viene bien alguien con el/la que poder hablar y compartir» (Carlos_Correo_TSE).
«Me parece una fantástica manera de poder compartir todo tipo de sensaciones» (Mercedes_FASE).

Fuente: elaboración propia

Los mensajes en el FASE ponen de manifiesto algunos de los indicadores de la presencia social, obsequiando palabras de aliento o exteriorizando el alivio por las tareas terminadas. Se reconoce al otro detrás de la pantalla y, fruto de esta identificación real entre compañeros, se muestra interés por su bienestar. Consignamos algunos de estos mensajes:

Tabla 46. Mensajes indicadores de la Presencia social en el Foro de atención socio-emocional.

Indicadores de la Presencia social
«¡Allá vamos! ¡Mucho ánimo para todos!» (Carlota_FASE)
«Ánimo a tod@s! Comenzamos!» (Araceli_FASE)
«Muchos ánimos a todos, pues creo que estamos haciendo un buen trabajo, chic@s. Suerte y un abrazo fuerte de detrás de la pantalla ;)» (Sofía_FASE)
«Un saludo a todos, a descansar y suerte con lo que está por venir ;)» (Macarena_FASE)
«¡¡¡Hola compañer@s!!! Yo también deseo que tengáis una agradable pausa para descansar y comenzar con fuerzas» (Mireia_FASE)
«¿Cómo os encontráis vosotros» (Araceli_FASE)
«Compañeros, ya hemos finalizado todos los exámenes, ¡uffff!» (Macarena_FASE)
«Compañeros, ¡nos vemos en el podio! ¡ENHORABUENA A TOD@S y BUEN VERANO» (Macarena_FASE)

Fuente: elaboración propia

La contribución al bienestar emocional del alumnado, o al menos de una parte de este, auspicia emociones de gratitud que, en ocasiones, son abiertamente expresadas:

Tabla 47. Tutoría de atención socio-emocional como fuente de gratitud

<b>Gratitud</b>	
	«Respecto al apoyo encontrado a nivel emocional a lo largo del curso, es de agradecer saber que se cuenta con alguien al otro lado, que está para escuchar y poder ayudar» (Javier_Observaciones EMOC-EVEA).
	«Gracias por estar siempre pendiente de nosotros» (Macarena_Correo_TSE)
<b>Acompañamiento/ Apoyo</b>	«Debo comenzar dando las gracias [...] por esta iniciativa tan positiva para el desarrollo del Máster. Es agradable construir el conocimiento, pero teniendo unos guías que se preocupan por él» (Felipe_FASE).
	«De nuevo te doy las gracias por estar ahí y recibe un fuerte abrazo. Tú has sido parte importante del Máster, al menos para mí. Me diste ánimo cuando lo necesité» (Mireia_Correo_TSE).
	«También ayudaban las pequeñas píldoras del espacio de tutoría socio-emocional que nos alentaba a seguir adelante» (Jerónimo_Relato).
<b>Estrategias</b>	«Agradecer la presencia de la tutoría socio-emocional. [...]. Sus aportaciones a lo largo del curso, [...] hacen de la Universidad una forma de vida personal. [...] También por la ayuda recibida en cuanto a la valoración o la expresión de pequeñas claves que sirven para canalizar las posibles emociones que van surgiendo a lo largo del curso» (Javier_Relato).

Fuente: elaboración propia

Estaríamos deformando la realidad si no nos hiciéramos eco de la detención de casos en los que la tutoría socio-emocional no ha procurado ningún factor de utilidad personal:

Tabla 48. Intrascendencia de la Tutoría de atención-socioemocional

<b>Intrascendencia</b>	
	«Considero que la tutoría socio emocional está muy bien, si bien es cierto que yo no la he usado mucho. Los mensajes que se transmitían por el foro eran muy interesantes los mensajes de ánimo también» (Fernando_Relato).
	«Hablando de la tutoría socio- emocional, [...], a mí realmente no me ha ayudado ni aportado nada. No me ha hecho falta ir a la misma, salvo para atender correos o mensajes puestos en el foro» (Santiago_Relato).

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, que no se haya hecho uso de la tutoría socio-emocional no implica que la labor que cumple sea considerada irrelevante. Así, por ejemplo, Santiago, alumno cuyas palabras hemos consignado en la tabla anterior, continúa su narración en los siguientes términos:

He cogido ciertas estrategias de trabajo que me han ayudado. ¡¡¡Que más hubiera deseado yo al principio una tutoría de este tipo!!! [sic], hubiera pagado por ello. Alguien que está ahí como tú, como apoyo, con lo difícil que es esa tarea, pero al tiempo, lo imprescindible que considero que es la

misma, máxime en formaciones *online*, es incuestionable su necesidad. Como conecedor de este tipo de formaciones, haces un trabajo que aporta un calor a la formación, cubriendo una necesidad importante. Me sorprendió mucho el ver el foro la primera vez, creo que te lo dije en varias ocasiones, y lo considero como un valor importante del Máster que debería implantarse de forma más habitual. (Santiago\_Relato)

Y, al hilo de esta intervención, recogemos testimonios como el de Mireia, quien, explícitamente, valora positivamente la labor de la tutoría socio-emocional en el MED. Del fondo de su relato pueden deducirse algunos beneficios reportados como: la confianza establecida, la comunicación empática, la contribución a paliar la deserción de la formación, la adquisición de estrategias de afrontamiento o percibir un sentimiento de apoyo y acompañamiento. Aunque la tutoría socio-emocional hubiera ayudado a uno solo de los alumnos, habrá merecido la pena.

Pensé en abandonar, pero te escribí, me animaste, me hiciste hincapié en la importancia de gestionar correctamente mi tiempo y así me lo propuse [...]. El espacio socio-emocional, para mí ha sido determinante. Me he sentido comprendida, porque he podido contarte y hablarte de problemas personales que suponían dificultades a la hora de seguir el Máster. Para mí, ha sido fantástico, un apoyo total y útil. No puedes contar a un profesor constantemente las adversidades personales que tienes y que dificultan el proceso de aprendizaje, están fuera de lugar en algunas ocasiones. Pero tener a alguien que te escucha, empatiza contigo y calma, es fantástico. [...] Un espacio así, da calor y hace que te sientas bien, compartir los sentimientos, une. (Mireia\_Relato)

Condensando las ideas principales de las citas aportadas en este epígrafe pueden resaltarse aspectos de la tutoría socio-emocional tales como: a) ofrece estrategias para mejorar el desempeño y regular las emociones; b) relevancia del factor emocional en la modalidad educativa *online*; c) constituye un valor añadido a la formación ofrecida por el MED; e) se aboga por la introducción y consolidación de la figura del tutor socio-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.



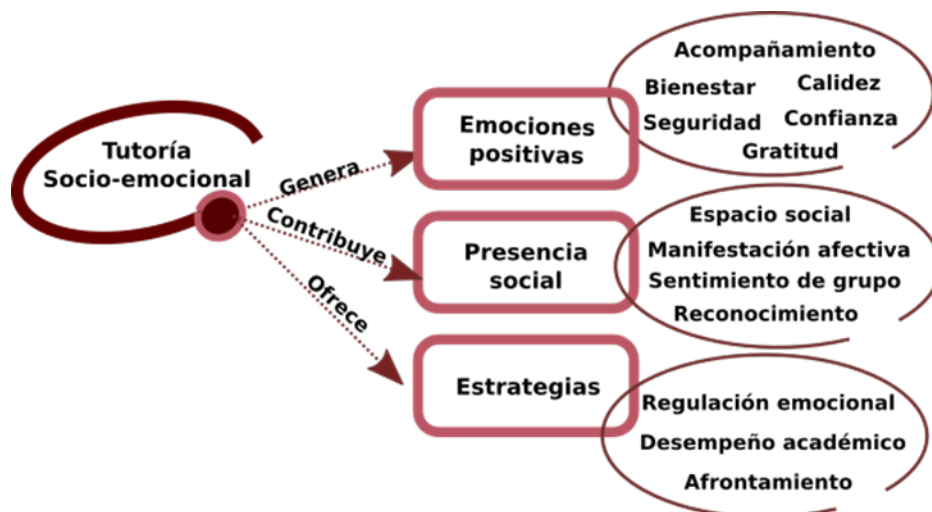


Figura 72. La Tutoría de atención socio-emocional como «espacio de seguridad»

Fuente: elaboración propia

### 14.3.3. Presencia docente

Es la presencia docente otro de los pilares básicos en los que se asienta el modelo COI, poniéndose de manifiesto de múltiples formas dentro de un EVEA: a través de la propuesta de contenidos y tareas, en la estructuración del aula, en los recursos que pone al alcance del alumnado, etc. Pero hay una vía en particular que se erige en el armazón de la presencia docente en el aula virtual: la comunicación.

Esta comunicación, como ya hemos visto, se establece a través de los foros y el correo electrónico, en los que por general el profesorado resuelve dudas, plantea cuestiones de debate, procura retroalimentación tanto de tareas como de exámenes y lleva a cabo labores de tutorización. La presencia docente, así, se trasluce para el alumnado en cuatro aspectos fundamentales: a) asociada a la comunicación y retroalimentación; b) en relación a los contenidos y tareas; c) en la tutela de trabajos académicos; y d) en la acción tutorial.

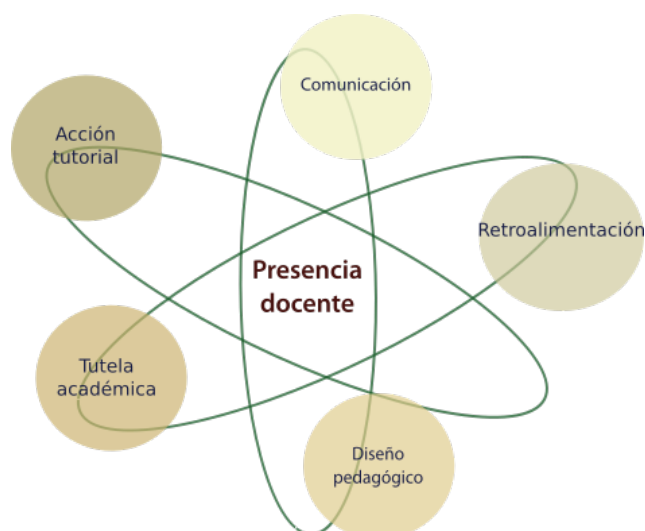


Figura 73. Elementos/cualidades de la presencia docente

Fuente: elaboración propia

a) Asociada a la comunicación y retroalimentación. Cuando el alumnado percibe que la figura del profesor es activa, dinámica y comprometida, facilitando el aprendizaje y la interacción a la que el estudiante otorga cualidades de calidad y afectividad, se generan emociones relacionadas con el bienestar: satisfacción, tranquilidad, comodidad, gratitud, seguridad y orientación.

Se ha generado un clima de confianza mutua muy bueno. (Fernando\_Relato).

Aspectos que me han llamado mucho la atención, y que se agradecen, son la cercanía y el trato afable de todos los docentes. [...] Una ausencia de distanciamiento y una utilización de una comunicación no jerarquizada que ha sido grata. (Santiago\_Relato)

Han contestado de forma rápida, ajustada a las necesidades del momento y con clara intención mantener un clima sin tensiones ni preocupaciones. (Santiago\_Relato)

Las evaluaciones u orientaciones dadas por los docentes te dan un punto de refuerzo positivo que te hacen seguir trabajando y ahondar más en aspectos o estrategias que estás utilizando. (Santiago\_Relato)

Por el contrario, surgen emociones de tendencia negativa, como el enfado, cuando se advierte su falta.

Lo peor, la falta de comunicación, incluso de implicación de las profesoras, que he sentido en esa asignatura. (Carlos\_Correo\_TSE)

La comunicación profesor-alumno ha sido muy mala en cuanto a la resolución de dudas, tanto por el foro como por las tutorías síncronas. (Carlos\_Correo\_TSE)

Un ejemplo más lo encontramos en la siguiente cita, donde el alumno únicamente atribuye sus momentos de soledad a la dilación de la respuesta solicitada al profesorado:

No he tenido la sensación de aislamiento prácticamente nunca, solamente cuando el profesor tardaba en contestar alguna duda o consulta más de lo que tú querías y deseabas. (Pablo\_Relato)

b) La presencia docente en contenidos y tareas se interpreta en los términos de cómo el docente ha elaborado y presentado la asignatura y, de manera más global, atiende al diseño pedagógico del MED.

En líneas generales las asignaturas están muy bien planificadas, se corresponden con la carga de trabajo que requieren y la atención ha sido muy buena. (Fernando\_Relato)

La sensación de tranquilidad que te da el que todo esté bien detallado (criterios de evaluación, porcentajes de calificación, contenidos, pasos a seguir en la elaboración de cada tarea...), tanto de cara a las exigencias de las webquest como a la de los exámenes, (eso sí, algunas asignaturas menos que otras), es algo a agradecer en una educación a distancia porque así el alumno sabe lo que se le exige en cada momento sin problema. (Flora\_Relato)

Por su parte, se resiente su falta, vinculada directamente a la práctica docente, en comentarios como los que siguen. En este primer comentario es el material de estudio proporcionado por el docente el protagonista de emociones desfavorables:

El material de la asignatura en mi opinión está poco trabajado en el sentido de que han incluido en el espacio documentos de gran extensión para cada uno de los temas siendo para nosotros imposible elaborarlos ya que no se cuenta con tanto tiempo entre las actividades requeridas y esto. (Aurora\_Correo\_TSE)

La claridad, o falta de ella más bien, con que son planteadas las tareas o actividades, es otro factor indicativo de la interpretación de ausencia docente:

Tan solo en dos asignaturas me surgieron dudas contundentes sobre realización de la webquest, coincidiendo con las que peor explicadas estaban. En este sentido, se aprecian enormes diferencias entre algunos profesores a la hora de plantear sus asignaturas. Teniendo en cuenta que es una educación a distancia y que nunca hemos visto ni a los profesores, creo que esto debe estar lo más detallado y explicado posible. (Flora\_Relato)

Igualmente, el cometido del docente que revela su presencia en el aula se extiende a la obligación de procurar todos los documentos relativos a la organización y evaluación de la asignatura. La ausencia de dichos documentos, el plan docente, genera emociones negativas que pueden ser calificadas como de desorientación y enfado:

El plan docente no se subió a la plataforma hasta después de los exámenes y los criterios de evaluación tampoco. (Aurora\_Correo\_TSE)

En algunas asignaturas faltan los proyectos docentes, algo que debe ser obligatorio para que sepamos qué se nos exige, los objetivos, contenidos y demás elementos didácticos y metodológicos de cada materia. (Carlos\_Correo\_TSE)

c) Tutela de trabajos académicos. La guía y dirección de las actividades que el alumnado ha de cumplimentar en su proceso formativo, y sobre todo cuando la tarea es el TFM, se revela como un intenso elicitor de emociones. Sobra decir que la dirección que toman dichas emociones depende del nivel de compromiso que el docente adquiere hacia la práctica tutorial de dichas actividades. Así, se tornan positivas cuando el alumnado, a través de la retroalimentación y la comunicación en tiempo y forma, recibe indicaciones sobre su desempeño y evolución, mientras que emergen emociones negativas cuando el alumnado adolece de las instrucciones necesarias y del impulso motivador para su realización.

No se puede tutorizar sin revisar las partes del mismo (del TFM), sin dar orientaciones cuando una metodología de trabajo es nueva para ti y sin evaluar el trabajo final. (Santiago\_Relato)

Tuve que profundizar, modificar y ajustar solo, sin una sola corrección en cuatro meses de trabajo, cosa rara ¿no?, y que al final, en la evaluación, se denotaron esos fallos. (Santiago\_Relato)

d) Acción tutorial. La acción tutorial constituye la parte de relación «más humana» de la práctica educativa. La figura del tutor tiene entre algunas de sus funciones básicas las de promover un ambiente confortable y dispensar la orientación necesaria para el pleno desenvolvimiento del estudiante en la actividad educativa, traspasando la mera transmisión de conocimientos para transformarse en guía, dinamizador y facilitador de aprendizajes integrados. Pero, además, la función del tutor está, o debe estar, estrechamente ligada a la del bienestar socio-afectivo del alumnado, de tal manera que ha de implementar las acciones necesarias para vehicular la práctica docente atendiendo a la dimensión emocional que subyace a todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación con el profesor en una enseñanza *online* es fundamental, no solamente para resolver dudas técnicas y de contenidos, sino para animar a continuar (es como una palmadita en la espalda que se agradece). (Pablo\_Relato)

El profesor, como te decía antes, su labor en el Máster, del primero hasta el último ha sido para mí de lo más agradable, y no ya la parte académica: responderte inmediatamente a un mensaje o correo, aportarte soluciones, motivación, apoyo... saber que están ahí. (Rodrigo\_Entrevista)

En las tablas que presentamos a continuación se recogen, junto a ejemplos significativos, las emociones de tendencia positiva y negativa generadas por la percepción del estudiante de la presencia docente efectiva, así como de su ausencia.

Tabla 49. Emociones de dirección positiva generadas por la presencia docente

Emoción	Unidad de significación
Bienestar / Comodidad	«Me encuentro cómodo, con docentes cercanos [...], que responden rápido y atentos, centrados en que aprendamos» Santiago_Correo_TSE).
Gratitud	«Soy consciente de que una parte del equipo docente ha contribuido con su comprensión y flexibilidad a que pudiera titular [...] y lo agradezco y valoro enormemente» (Rodrigo_Relato). «Estoy realmente agradecida a todos por ser tan comprensivos con mi situación» (Rebeca_Correo_TSE).
Confianza	«He tenido una tutoría en la que me ha visto un poco agobiada, pero me ha dado ánimos y puedo tener una tutoría individual con ella o comentarle cualquier problema» (Andrea_Correo_TSE).
Seguridad	«El profesorado del Máster es bastante flexible, que comprenden nuestras situaciones personales y que tienen empatía con nosotros. Eso para mí ha sido esencial, me fueron transmitiendo tranquilidad. Ellos conocen el esfuerzo que hacemos» (Mireia_Relato).
Acompañamiento	«Yo me he sentido, por decirlo de alguna manera, respaldado y acogido» (Santiago_Relato).
Tranquilidad / Sosiego	«Tranquilidad, me sentía acompañado, me daba libertad para preguntar sin miedo...» (Santiago_Entrevista).
Orientación	«Gracias por la rapidez en las revisiones de las tareas, yo lo agradezco porque me orienta enormemente [...], así ya sé por qué tierras debo moverme» (Martina_Correo derivado).
Compromiso y guía del aprendizaje	«Hay docentes que se han comprometido a que aprendamos y han facilitado este proceso con retroalimentación continua. Así da gusto» (Nerea_Correo_TSE).

Fuente: elaboración propia

Tabla 50. Emociones de dirección negativa generadas por la ausencia docente

Emoción	Unidad de significación
Abandono	«Mis sensaciones más negativas están relacionadas con lo que yo he llamado profesores fantasma» (Pablo_Correo_TSE).
Enfado	«Ha habido profesores donde su apoyo tutorial ha brillado por su ausencia, y ni siquiera han respondido a las dudas planteadas en foro. Creo que esto no debe permitirse en ningún tipo de formación, y menos la <i>online</i> » (Macarena_Observaciones EMOC-EVEA).
Malestar	«En el grupo <i>online</i> también debe estar presente el profesor-tutor. Se valora la presencia activa del mismo en foros de dudas y de opinión, reconociendo el trabajo realizado» (Pablo_Observaciones EMOC-EVEA).
Confusión	«Enunciados con tanta información terminan por crearme confusión y llegue un momento en el que no sepa realmente a qué se refiere lo que se pide» (Rodrigo_Correo_TSE). «En algunas asignaturas se plantean actividades que no están del todo claras. Su redacción no es la adecuada y no se sabe bien lo que se pide» (Carlos_Correo_TSE).

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla condensamos las emociones observadas en el MED sobre la presencia docente.

Tabla 51. Emociones generadas por la percepción de la presencia/ausencia docente

Asociada a	Percepción	Emoción generada
<b>Comunicación/interacción</b>	Presencia	Tranquilidad Seguridad Gratitud Alivio Comodidad Acompañamiento Sentirse útil
	Ausencia	Malestar Enfado Abandono/ soledad
<b>Contenidos y tareas</b>	Presencia	Implicación
	Ausencia	Desorientación Confusión
<b>Tutorización del trabajo</b>	Presencia	Tranquilidad Seguridad Acompañamiento Orientación Ilusión
	Ausencia	Abandono Conflicto de intereses Desorientación / Confusión Enfado
<b>Acción tutorial</b>	Presencia	Gratitud Bienestar Aliento Autoestima

Fuente: elaboración propia

De la relación claramente existente entre las categorías comunicación, relaciones sociales y presencia docente, surge una cuestión ampliamente difundida en la educación en modalidad no presencial: la sensación de sentirse solo o aislado. De los resultados obtenidos, nos preguntamos ¿mito o realidad?

Como respuesta a varios correos recibidos en la tutoría socioemocional, en los que se hablaba de la sensación de aislamiento sentida, en el FASE se publicó una entrada que incorporaba un vídeo de la película «El naufrago»<sup>131</sup> como paradigma de la

<sup>131</sup> Dirigida por Robert Zemeckis (2000), *Cast Away*, en su título original, se inspira en la novela *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, publicada en 1719

soledad del hombre. Algunas de los comentarios vertidos al respecto en el foro nos hablan así:

Es cierto que la formación presencial tiene aspectos que es difícil conseguir con la *online*, pero la verdad es que la organización de este Máster, [...], está siendo buena, y creo que, con las tutorías síncronas, la continua interacción en los foros (donde incluso nos ayudamos unos a otros) y demás, se está consiguiendo que esa sensación de aislamiento que puede llevar a desmotivar desaparezca :) Así que, a pesar de que en otras experiencias de formación *e-learning* sí he tenido esa sensación de estar sola, no me está ocurriendo con este Máster. (Nerea\_Foro FASE)

Nerea, en su comentario, pone el foco en varios elementos: vuelve a remitirnos a las diferencias entre las dos modalidades de aprendizaje. No señala a qué aspectos alude, pero por el contexto en el que se realizan estas apreciaciones, nos inclinamos a pensar que se trata del sentirse acompañado en el proceso formativo. Por otra parte, reconoce haber sufrido la sensación de soledad en otras experiencias formativas *online*, aislamiento que señala como uno de los factores de desmotivación. Por último, el diseño pedagógico implementado en el MED, así como la continua interacción que se ha venido llevando a cabo, ha patrocinado que se redujera al mínimo, cuando no que desapareciera, la soledad percibida.

A pesar de ser una modalidad de enseñanza bastante autónoma, en la que puede predominar el hecho de «estar solos», no lo he sentido así, puesto que considero que puedo recurrir tanto a los profesores como a los compañeros, y en este caso a ti también en caso de alguna dificultad a nivel académico e incluso hasta personal. Me parece que este Máster cubre bastante bien esa necesidad y se agradece. (Javier\_FASE)

En la misma línea que su compañera, Javier declara no haberse sentido solo. Apunta el alumno que «puede recurrir» a los profesores y compañeros, lo que denota cordialidad y una buena accesibilidad con unos y otros. A ello añade la seguridad que le transmite, basada en la confianza, poder dirigirse a la tutoría socioemocional para solventar dificultades personales y académicas. Que el MED sea capaz de cubrir estas necesidades generan sentimientos de gratitud, seguridad, acompañamiento y confianza.

En los relatos encontramos también alusiones a este posible sentimiento de soledad en la formación *online*.

No me he sentido ni solo ni aislado. Las líneas de contacto y los entornos de comunicación, incluyendo el tuyo, ayudan a que esta circunstancia no se dé. [...] llevo unos años haciendo formación de este tipo al tener que cambiar mucho de residencia y creo que tengo ciertas estrategias que mitigan esta posibilidad. (Sergio\_Relato)



Siguiendo el sentir de sus compañeros, citados anteriormente, Sergio tampoco ha experimentado emociones de soledad e, al igual que ellos, alude a los canales de comunicación abiertos en el MED como el analgésico necesario para paliar posibles síntomas de soledad. Además, pone el foco en su experiencia previa en contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje como elemento necesario para el desarrollo de habilidades o estrategias personales que minimizan el impacto emocional de la soledad.

Por su parte, nos encontramos con casos de alumnos noveles en el que se evidencia como su discurso emocional es diametralmente distinto. Sí, se ha percibido la soledad y se achaca esta sensación, precisamente, a la novedad del entorno. Remarcamos que no se refiere única o sencillamente a un *cambio*, sino que lo califica de «tan brusco», adjetivación que sugiere una fuerte carga afectiva, por cuanto «brusco» es definido como áspero, desapacible y repentino. Colegimos, así, que el cambio no solo atiende a la vertiente pedagógica o de desempeño académico sino también a la social y emocional. Por otra parte, nos señala como esa sensación de soledad se minimiza, tal vez cuando, tras meses de trabajo en el aula virtual, se da un proceso personal de aclimatación o adaptación al entorno.

En cuanto a la pregunta sobre, si alguna vez nos hemos sentido solos, mi respuesta es sí. Supongo que tiene que ver con el cambio tan brusco que supone el pasar de la enseñanza presencial, a una totalmente *online*. Pero he de decir que poco a poco esta sensación va desapareciendo. (Andrea\_FASE)

#### 14.3.4. Presencia cognitiva

Si hasta ahora se han expuesto las emociones derivadas de lo que podríamos asociar a la parte más humana del proceso de enseñanza-aprendizaje (comunicación y relaciones con el profesorado y los compañeros/as), es hora de exponer las evidencias encontradas correspondientes al componente cognitivo del proceso y las emociones que la carga de trabajo académico acarrea. De esta manera, entramos a analizar las emociones vinculadas a la presencia cognitiva, procediendo así a abordar el «Dominio desempeño» y la metacategoría «Actividad y logro».

Puede subdividirse la presencia cognitiva en: a) realización de tareas didácticas; b) valor/utilidad otorgado al aprendizaje; c) actividades de evaluación; d) trabajo fin de Máster y e) trabajo en grupo. Analicemos detenidamente cada una de ellas.

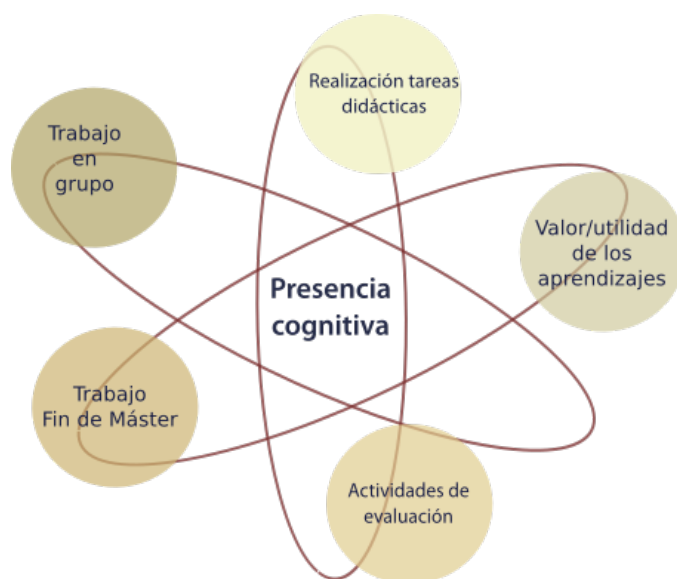


Figura 74. Elementos de la presencia cognitiva

Fuente: elaboración propia

#### a) Realización de tareas didácticas

La realización de tareas genera emociones que se relacionan con el tiempo de dedicación, con los contenidos y las acciones a realizar propios de la tarea y con los logros conseguidos. Por su parte, la realización del TFM, al que dedicaremos un apartado más adelante, suscita por sí mismo distintas experiencias emocionales que pueden ser entendidas desde el punto de vista de la complejidad cognitiva o desde la inexperiencia del alumnado en el ámbito de la investigación.

Los trabajos de las asignaturas requieren dedicación. (Aurora\_Correo\_TSE)

Me involucré bastante en las actividades de la primera asignatura. (Flora\_Correo\_TSE)

Aquí es un día y otro y otro... (Rodrigo\_Correo\_TSE)

Se aprecia el bienestar que produce la satisfacción de estimar que las tareas están revestidas de atractivo estimulante y de relevancia para la formación académica personal.

Estoy contenta con el desarrollo de las asignaturas y con los contenidos, me parecen muy interesantes. (Nerea\_Correo\_TSE)

Me ha aportado cosas positivas en todos los sentidos, me está sirviendo para reciclarme y aprender desde 0. (Amelia\_Correo\_TSE)

Las actividades y asignaturas son motivadoras y considero que estoy aprendiendo mucho de ello. (Macarena\_Correo\_TSE)

No obstante, las tareas pueden auspiciar emociones de tendencia negativa como el aburrimiento. En la cita que a continuación señalamos, el alumno está haciendo referencia a la similitud de las propuestas didácticas.

No las veo excesiva, hay que tener en cuenta que «sólo hacemos eso». Lo veo monótono. (Martín\_Correo\_TSE)

Asimismo, ciertos diseños de tareas, valorados como «tradicionales» pueden resultar contraproducentes para la presencia social un aula virtual. El hecho de no conectarse al aula virtual una vez descargados los contenidos necesarios, y contribuir a los foros solo cuando es obligatorio, puede disparar la merma de implicación y colaborar al aislamiento de los individuos. La libertad a la que alude es, precisamente, la ausencia de compromiso para mantener, entre otras, relaciones sociales y aplazar la presencia en el entorno virtual a momentos puntuales. La propuesta que hace de tareas más pequeñas e itinerarios posiblemente tendría la capacidad de mantener al alumnado más vinculado.

Sin embargo, la tarea evaluable se basa en una entrega final (algo tradicional). Esta tarea es compleja y extensa, eso a mí como alumno, hace que me descargue todo el primer día y solo me vuelva a conectar para responder al foro o bien para entregar la tarea, eso sí, este método me da más libertad. Pienso que sería mejor más tareas más pequeñas y con itinerarios. (Martín\_Correo\_TSE)

Hay un punto emocional álgido, que corresponde con el inicio del curso, en el que el alumnado muestra emociones de orientación negativa. Estas emociones tienen como foco, entre otros, la autonomía de aprendizaje demandada en un EVEA.

Ese tipo de enseñanza, al ser nueva para mí, me resulta un poco más complicada a la hora de organizarse y es más autónomo a la hora de aprender de lo que estamos acostumbrados. (Miriam\_Correo\_TSE)

Estas emociones de valencia negativa (desorientación, confusión, inseguridad, percepción de falta de control) van disminuyendo en grado de intensidad a medida que avanza el curso, es conocida la dinámica y se consigue una mejor gestión personal del tiempo, apreciándose que no vuelven a aparecer si no es vinculada con la realización del TFM.

Verlo escrito en un ordenador... [...] no lo llegas a ver del todo lo que te piden...pero bueno poco a poco te vas acostumbrado. (Miriam\_Correo\_TSE)

### **b) El valor otorgado a la tarea en clave de tipos y de aprendizajes significativos**

El tipo de contenidos académicos a los que el alumnado concede el estatus de ser más teórico que práctico, o bien son evaluados como carentes de significado, cuentan con un menor interés personal, suscitando el malestar propio del aburrimiento. El aburrimiento es una emoción ambigua que, por un lado, acusa una desconexión emocional ante el estímulo presentado y que, por otra, es fuente de creatividad y búsqueda de nuevos retos. Para Toohey (2011), el aburrimiento tiene una función adaptativa y distingue entre el «simple aburrimiento», aburrimiento episódico derivado de contextos y/o causas internas y externas, que no logran la activación necesaria y mantenida de la atención, y el «tedio existencial», entendido como una insatisfacción profunda de aspectos trascendentales de la vida del individuo. Ciertamente es al primero al que entiendo se refiere el alumnado cuando confiesa sentirse aburrido. Aburrirse, en determinados momentos y en dosis pequeñas, no es solo importante, sino necesario para conectar con uno mismo y hacer un ejercicio de introspección en busca de un mayor y mejor conocimiento propio que ponga en marcha resortes activos que promuevan a la acción<sup>132</sup>.

El primer semestre me ha parecido más rollo por así decirlo, porque son temas que me interesan menos, pero sé que son muy necesarios para sentar las bases de lo que a partir de ahora vamos a trabajar. (Andrea\_ Correo\_TSE)

Distingue la alumna, en la siguiente cita, entre asignaturas con mayor carga de trabajo y el esfuerzo aparejado correspondiente. Evidencia el compromiso con aquellas asignaturas que, sin especificar el porqué, tienen para ella una mayor significación. Señalamos que utiliza el verbo *querer* («he querido trabajar y esforzarme más»), sintomático de una motivación intrínseca basada en el estatus privilegiado que confiere a determinadas asignaturas que la estimula al esfuerzo.

He tenido asignaturas que me han gustado bastante y he querido trabajar y esforzarme más que en otras áreas, dónde me ha costado más entrar en el aula. (Amelia\_Observaciones EMOC-EVEA)

Cuando los contenidos o tareas propuestas se revisten de significación, experimentación, funcionalidad y practicidad, crece el interés y la disposición positiva del

---

<sup>132</sup> En «La conquista de la felicidad», Bertrand Russell (2002) somete a exploración las causas de la infelicidad humana. El aburrimiento, como ausencia de excitación, es una de dichas causas. Ante la sobreexplotación de estímulos a los que la modernidad, y tengamos en cuenta que la obra fue escrita en 1930, somete al individuo, Russell comenta: «Ahora nos aburrirnos menos que nuestros antepasados, pero tenemos más miedo de aburrirnos. Ahora sabemos, o más bien creemos, que el aburrimiento no forma parte del destino natural del hombre, sino que se puede evitar si ponemos suficiente empeño en buscar excitación» (p. 44). Para concluir que «Una generación que no soporta el aburrimiento será una generación de escaso valor».

alumnado, advirtiéndose, en contraposición al aburrimiento, emociones asociadas a la satisfacción y el entusiasmo.

Las actividades que me resultan interesantes y aplicables al ámbito donde trabajo. (Rodrigo\_Correo\_TSE).

El Máster me está resultando muy útil. (Amaia\_FASE).

Rápidamente les veo las posibilidades de aplicación en el aula. (Amelia\_Correo\_TSE).

El hecho de estar cursando este Máster [...] sí que me ha abierto puertas. (Nerea\_Correo\_TSE).

La significación de los aprendizajes puede ser valorada en criterios de su aplicabilidad directa en el aula. Hemos encontrado rastros de esta transferencia del Máster al aula y cómo redunda en la satisfacción del alumnado al procurar nuevas herramientas o planteamientos didácticos.

Otra de las grandes satisfacciones de la realización de este Máster ha sido el ir aplicando algunos de los conocimientos a mi práctica docente, principalmente virtual. (Pablo\_Relato)

### **c) Actividades de examen**

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje estaría incompleto sin las actividades de evaluación. La evaluación es el instrumento necesario para constatar, entre otras utilidades y sin entrar a valorar ni hacer un ejercicio crítico de los tipos de evaluación o la importancia que reviste para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo aprendido, co-tejar el nivel de logro adquirido por el alumnado y tomar consciencia de la fijación e integración de los aprendizajes. En el MED la evaluación se ha llevado a cabo mediante tareas de evaluación continua y un examen teórico-práctico, verificándose que las primeras han generado emociones de confusión y agobio ante la temporalización de desarrollo y entrega, así como saturación. Los ejercicios de examen propiamente dichos generan ansiedad y, con relación a los resultados, orgullo y satisfacción por la recompensa al esfuerzo invertido.

Me puso un 10 y me comentó lo que le había gustado, solo pensaba ¡¡si supieras lo que me costó grabarlo!!, pero de nuevo me sentía satisfecha. (Mireia\_Relato)

El estado de ansiedad o nerviosismo con que se afronta un examen parecen similares a cuando éste es realizado en educación presencial; sin embargo, en la moda-

lidad *online* se presentan emociones como el temor y la preocupación asociadas al canal y los medios mediante los que se lleva a cabo. Esta primera cita que se acompaña es, ciertamente, extensa; pero ilustra, mejor que nuestras propias palabras, la fuerte carga emocional que soporta el alumnado virtual cuando en una situación de examen ha de hacer frente a un contratiempo con el uso de la tecnología digital:

Después de llevar más de 4 horas elaborando el mapa conceptual del examen [...] no podía abrirlo. [...]. Creo que es imposible describirte el estado de desesperación en ese momento cuando quedaban 30 minutos para cerrarse el envío del examen. Me levantaba de la silla y daba vueltas por la habitación, sin poder hablar con nadie. El estado de ansiedad quedó plasmado en los tres correos electrónicos que envié (al profesor) pidiéndole que me confirmara si él podía visualizarlo. Miraba el correo cada 2 minutos esperando una respuesta. Opté por hacer de nuevo el examen, [...] y lo dejé minimizado porque me daba miedo perderlo, [...] a la espera de la videoconferencia [...]. En ese momento, (el profesor), lo abrió y podía verlo perfectamente, [...]. Ahí respiré hondo y me relajé. (Pablo\_Correo\_TSE)

Pablo, el mismo alumno que hablaba anteriormente, resume de esta manera tan gráfica su experiencia:

Es como si se te avería el coche a unos 5 kilómetros de la facultad y no hay tiempo de llegar porque estás aislado en medio de la nada. Esa es la sensación desde casa. (Pablo\_Relato)

Al igual que él, otras compañeras se han visto inmersas en la vorágine emocional que esta situación puede provocar:

Ese ha sido uno de los peores momentos porque al ser *online* hasta que la profesora no te contesta que lo puedes subir sin problemas son unos momentos muy angustiosos en los que las risas y las lágrimas salen sin pensarlo. (M.<sup>a</sup> Jesús\_Relato)

Otra experiencia que desencadenó en mí angustia fue en el examen de una asignatura del segundo cuatrimestre que no pude entregarla a tiempo, porque se cerró la plataforma. Entonces no contactaba con la profesora para contarle lo que pasaba, tuve que esperar dos horas hasta hacer la entrevista después del examen para comentarle lo sucedido. Todo ese tiempo, estuve angustiada y llorando hasta que pude entregar el examen. Después, la profesora no puso ningún problema abrió la plataforma. (Amelia\_Relato)

Por otra parte, la concepción de algunas propuestas de exámenes ha generado emociones de confusión y enfado. Emociones que son generadas tanto por la falta de información como por el diseño propiamente dicho del ejercicio de evaluación.

Además, otro punto negativo fue el examen. Examen liderado por una pregunta muy amplia con la que nadie ha sabido donde centrarse, la cual teníamos que presentar en un programa muy lento con el que el tiempo de examen se veía mucho más reducido, a la vista están los resultados del grupo clase. (Nerea\_Correo\_TSE)

Además de ello, somos conscientes de la realización de exámenes en enero, exámenes de los que no tenemos ningún dato, a excepción de la asignatura de [...] que es el único profesor que nos ha dado la información. (Carlos\_Correo\_TSE)

A ello hay que sumar que la magnitud de algunos de los exámenes excede a un tiempo prudencial para su realización, suponiendo un desgaste tanto a nivel cognitivo como emocional; así, la siguiente alumna habla de irritabilidad o enfado y estrés.

Además, algunas de las pruebas de evaluación han sido demasiada extensas (5 horas de duración), probando [sic] irritabilidad y estrés al estar tantas horas seguidas trabajando en un ordenador. (Saray\_Observaciones EMOC-EVEA)

#### **d) El trabajo fin de Máster**

El último paso para lograr el objetivo final es la realización del trabajo fin de Máster (TFM). Como ya hemos indicado, el TFM despierta emociones variadas, de gran intensidad y en ocasiones contradictorias, entre las que destacan la ilusión, la expectación, la inseguridad, el miedo o el agobio, junto con un alto nivel de autoexigencia personal. Pueden distinguirse como elicitadores de emociones al proceso de realización, la presencia docente y la planificación u organización del curso.

Al coincidir su inicio con dos módulos del MED, el alumnado percibe falta de tiempo, lo que genera estrés y agobio al tener que compatibilizarlo con las asignaturas restantes del Máster:

El hecho de que las asignaturas con más carga hayan coincidido con el TFM produce mucho agobio y tensión. (María Jesús\_Relato)

Además de que creo que los plazos que nos han dado son muy pequeños para todo lo que pretenden que hagamos. (Nerea\_Correo\_TSE)

Algunos proponen que, para aligerar esta carga extra ubicada en el tramo final del Máster, cuando ya empieza a hacer mella el cansancio, que en el primer cuatrimestre se concentre una mayor carga lectiva, de manera que el último cuatrimestre (desde mediados de abril, por ejemplo) se dedique en exclusividad al TFM. Esta estructuración del Máster, sopesa el alumnado, les podría aportar más tranquilidad y menos saturación y agobio para afrontar un trabajo tan denso y complejo como es el trabajo fin de Máster.

Hallamos emociones contradictorias, aunque más bien podrían considerarse como complementarias, que tienen su punto de partida en la ilusión de enfrentar un trabajo que siendo de la elección y ajustado a los intereses del alumnado, conlleva un razonable temor y una alta dosis de responsabilidad hacia uno mismo y hacia las personas implicadas.

Ya tengo tema seleccionado y me siento emocionada y asustada porque es totalmente nuevo para mí, además tengo la grandísima responsabilidad de tener a una persona protagonista de mi TFM y tengo que hacerlo lo mejor posible. (Amelia\_Correo\_TSE)

En cuanto a su desarrollo, el proceso efectivo de realización del TFM, se da una primera emoción de confusión, miedo y desorientación hacia el tema a elegir.

Ahora pues con el TFM que me trae por la calle de la amargura, porque busco y busco y nada me convence, pero bueno a seguir con esto con ganas y fuerza. (Miriam\_Correo\_TSE)

Pues tras ver el fragmento del diálogo [...] he de decir que lo que primero me transmiten ambas aportaciones es inseguridad al decidir qué camino tomar. También me transmite miedo a las nuevas decisiones. Esto es un poco lo que he sentido durante estas dos semanas para tomar la decisión de qué tema elegir para hacer el TFM. (Amelia\_FASE)<sup>133</sup>

La tutorización del trabajo, cuando es valorada como laxa o deficitaria, levanta elementos emocionales cercanos al enfado o la indignación

Al llegar a la defensa me di cuenta de que mi tutor no se lo había leído, porque me dijeron fallos que un tutor tiene que haber identificado: por ejemplo, había puesto mal alguna referencia. (Santiago\_Entrevista)

El aspecto que más emociones negativas me ha supuesto a lo largo del máster ha sido el proceso del Trabajo Fin de Máster, me he sentido desorientada e incomprendida, totalmente abandonada con un trabajo que apenas conocía y que no quería desarrollar. (Nerea\_Relato)

Otro foco de interés emocional sobre el TFM se encuentra en las distintas percepciones de enfrentarse a un trabajo de investigación. El carácter investigador del mismo no ha sido bien acogido por todos los participantes, ya que estiman que debería estar más enfocado al diseño de materiales didácticos o que no es posible llevar a

---

<sup>133</sup> Al inicio del TFM llegaron correos a la tutoría socioemocional que denotaban angustia y desorientación. En respuestas a estas inquietudes se publica en FASE «El Gato de Cheshire» como analogía entre dicho sentimiento de desorientación y el diálogo entre Alicia y el Gato por el que Alicia le pregunta qué camino ha de seguir. Esta aportación de la alumna viene en respuesta a dicha publicación.



cabo una investigación completa. La sorpresa, la confusión y el enfado ante expectativas no cumplidas son algunas de las emociones vinculadas a este particular.

Creo que el enfoque no es el adecuado, que deberían haber diseñado algo muchísimo más práctico y aplicado. (Nerea\_Correo\_TSE).

El malestar surge también de considerar que la investigación a realizar no está revestida de elementos de aplicación espacio-temporales adecuados y suficientes para la obtención de resultados relevantes.

Este TFM está muy delimitado en el tiempo y se pide un trabajo tan amplio para tan solo 4 meses o menos. Un trabajo de investigación que, en mi opinión, no dará resultados correctos si solo puede probarse durante una semana. (Aurora\_Correo\_TSE)

Por otra parte, los problemas de orden técnico, a los que ya hemos aludido, cobran mayor significación a la hora de la defensa del TFM. Surge el miedo ante la eventual, pero factible, posibilidad de que ocurra y la angustia y desesperación cuando, de hecho, sucede.

No se me cayó la red, pero cuando procedí a su defensa el ordenador me pidió una actualización y se me cortó la conexión, así que imagínate, entre los nervios de la defensa y demás, estaba como un flan. (Flora\_Relato)

Los nervios son similares a la modalidad presencial, pero cuando intentas acceder al campus virtual y no es posible, [...], esos nervios se multiplican y se elevan a la enésima potencia (no sabría describir con palabras la desesperación del momento, 5 minutos antes de la exposición). (Pablo\_Relato)

Continuamos con Pablo, el último alumno que ha tomado la palabra en la cita anterior, para mostrar cómo vivió la experiencia y constatar la gran intensidad emocional. Es un relato bastante esclarecedor de las emociones que esta contingencia puede ocasionar: miedo, impotencia, angustia, estrés, preocupación y el alivio cuando se hace patente la presencia docente comunicando la incidencia. Comienza aludiendo a la angustia y el miedo hacia los exámenes vía *online* por las posibles incidencias técnicas:

Los momentos de mayor tensión eran las mañanas de realización de exámenes, no por el hecho de tener que hacer el esfuerzo y demostrar saber hacer una tarea determinada en un tiempo fijado, sino por el miedo a no tener acceso a Internet o que fallara en el momento más inoportuno. (Pablo\_Relato)

Para apuntar, a continuación, cómo la distancia magnifica las dificultades posicionándole en una situación de debilidad que, sin caer en la paralización, hace saltar

los resortes para informar de los contratiempos sufridos. Este estado de debilidad o impotencia, diríamos que también de angustia y desesperación, es solo superado cuando se recibe la notificación correspondiente de parte del claustro evaluador:

Desde la distancia todos los problemas se acentúan mucho más y la sensación de IMPOTENCIA [sic] es mucho mayor [...]. Envié e-mails de SOS [sic] al tribunal, [...] hasta que recibí una llamada del tribunal indicándome que había un problema con la plataforma y que no se podía acceder. (Pablo\_Relato)

Esta situación, que como vemos es valorada como angustiosa, impele a tomar una serie de medidas o estrategias que les proporcionen cierta tranquilidad; como, por ejemplo, alertar a amigos y familiares para hacer uso de sus equipos:

Llamé a mis dos hermanas para que estuvieran en alerta por si tenía que ir a sus casas a utilizar su ordenador. (Pablo\_Relato)

Tabla 52. Emociones generadas en el proceso del Trabajo Fin de Máster

Emoción		Unidad de significado
Ilusión		«Estoy bastante ilusionada con el TFM» (Andrea_Correo_TSE)
Compromiso		«Estoy trabajando en el TFM dedicado al 100 %» (Carlos_Correo_TSE).
Satisfacción endo motivación		«La constancia, más tarde o más temprano, conduce al éxito. Dicho de otra manera: sigue intentándolo, no te rindas» (Pablo_Relato)
Orgullo	Hacia el proceso y las competencias	«Me siento muy satisfecha con mi TFM, por haber desarrollado ciertas capacidades que desconocía que tenía y haber mejorado otras tantas y haberlo elaborado de forma satisfactoria» (Flora_Relato).
	Hacia el resultado	«Es una excelente recompensa al estudio de todos estos meses, al esfuerzo y la constancia» (Carlos_Correo_TSE) «El esfuerzo, el interés, la dedicación... en definitiva, las ganas de hacer algo, tienen su recompensa» (Carlos_Correo_TSE)
Esperanza		«Se abre(n) nuevos horizontes, proyectos, formas de entender la educación»
Emociones ambivalentes		«Ya tengo tema seleccionado y me siento emocionada y asustada porque es totalmente nuevo para mí» (Amelia_Correo_TSE).
Preocupación		«Ahora sí que llevo dos semanas con la elección del TFM, y esto si que me está llevando por el camino de la amargura» (Amelia_Correo_TSE).
Soledad		«Cuando lo estaba haciendo me sentí sin falta de apoyo y orientación. Cuando lo terminé estaba enfadado» (Santiago_Entrevista).
Agobio		«Ahora la verdad que estoy un poco agobiada ya que hemos comenzado ya con el TFM y veo que en tres semanas hemos tenido que hacer mucha tarea» (M.ª Jesús_Correo_TSE).
Angustia		«La valoración del primer borrador llegó a mediados del mes y para finales teníamos que alcanzar unos hitos imposibles» (Pablo_Relato).
Confusión		«Estoy embriagada en dudas» (Amelia_Correo_TSE).
Cansancio / Saturación		«El desgaste emocional que supone el estar tantas horas buscando información, el llegar cansada de trabajar y tener que ponerte a escribir es algo agotador» (Flora_Relato).
Tensión		«Los momentos de mayor tensión han sido: [...] El proceso relativo a la realización del TFM, dado que es la asignatura que requiere de una mayor capacidad autodidacta y la necesidad de formarte como investigador, a pesar de tener un tutor asignado» (Macarena_Relato).
Enfado hacia el resultado		«Creo que mi trabajo era muy bueno y que se merecía más nota, sobre todo porque los fallos no eran míos» (Santiago_Entrevista).
Miedo	Desarrollo	«El TFM me horroriza sólo pensar en ponerme a escribirlo» (Nerea_Correo_TSE).
	Defensa	«Lo peor..., que se caiga la red cuando estás defendiendo el TFM» (Flora_Relato)
Frustración	Aprendizaje	«Me esperaba aprender mucho más en cuanto a diseño de material didáctico de un nivel mucho más profesional» (Nerea_Correo_TSE)
	Logro	«El esfuerzo que realicé no se compensa con la calificación obtenida» (Pablo_Correo_TSE).

Fuente: elaboración propia

Siendo que, tanto en el cuestionario «EMOC-EVEA» como en los relatos, se detectaron unos elevados niveles de exigencia personal y perfeccionismo, se inquirió en las entrevistas sobre este extremo. Entendíamos que dicho perfeccionismo, la minuciosidad con la que quieren resolver las tareas, podría causar emociones paralizadoras o de bloqueo y frustración. Algunas de las respuestas que obtuvimos son estas

Soy muy autoexigente, un poco perfeccionista, pero también muy tolerante, y considero que estas actitudes me han ayudado a afrontar el Máster con éxito. (Macarena\_Relato)

A pesar del cansancio y el esfuerzo, soy una persona perfeccionista que me exige mucho a mí misma. (Mireia\_Relato)

Tengo que decir que soy excesivamente responsable en todo lo que emprendo y estos resultados iban totalmente en consonancia con el esfuerzo y dedicación realizados. (Pablo\_Relato)

### **e) Trabajo en grupo**

Otro disparador de emociones, u objeto emocionalmente competente, lo constituye el trabajo en grupo. En la propuesta pedagógica del MED el trabajo colaborativo cobra especial importancia, no siendo pocas las veces que el alumnado se ve impelido a trabajar en equipo para elaborar distintas tareas. La propuesta de actividades conjuntas es variada tanto en su contenido como en la forma de establecer los agrupamientos, siendo así que en algunos momentos el alumnado ha tenido libertad para elegir el grupo y en otras ocasiones los grupos han venido impuestos por el docente. Dediquemos unas líneas a indagar en las emociones que genera el trabajo colaborativo sometiéndolo al microscopio las declaraciones que a continuación se exponen confiando en que nuestra lente esté ajustada.

Comencemos con estos discursos:

Me ha gustado mucho la última asignatura, en la que hemos trabajado en grupo. Me ha encantado aparcar la sensación de aislamiento y establecer lazos con compañeras que no conocía. (Nerea\_Correo\_TSE)

Han sido videollamadas larguísimas, [...], y la verdad es que nos hemos conocido un poco mejor, hemos hablado de la familia, nuestros trabajos y nos hemos reído. (Mireia\_Relato)

El trabajo en grupo proporciona la oportunidad de colaborar de manera más estrecha con otros y, colateralmente, facilita la apreciación de la implicación personal de cada uno de los integrantes del MED. Es decir, la presencia social se verifica como real y efectiva incubándose las condiciones mínimas necesarias para diluir la soledad, fortalecer vínculos sociales y apoyar los cimientos de la comunidad. Se generan, de este

modo, emociones que pueden ser clasificadas de valencia positiva como la satisfacción y el acompañamiento. Así nos lo cuenta Amelia:

Pusimos muchos de nosotros partes importantes de nosotros mismos, fue en ese momento cuando menos me sentí sola en este Máster sentía que había compañeros y que todos nos encontrábamos igual. (Amelia\_Relato)

Esta presencia social real y efectiva a la que acabamos de hacer referencia es la responsable de minimizar la distancia transaccional y de tejer lazos de compañerismo en la virtualidad:

Es increíble como personas que se desconocen totalmente pueden llegar a estar en sintonía los unos con los otros y finalmente establecer vínculos de compañeros desde la distancia. (Jerónimo\_Relato)

Respecto a su influencia en la comunicación, se advierte que ésta se hace más distendida emocionalmente y se extiende a canales de comunicación externos a la plataforma en la que desarrolla la acción educativa. La mejora de las relaciones sociales, compartiendo retazos de la vida personal y la expresión de sentimientos y emociones, como el agobio, la confusión o la preocupación, parece mejorar gracias al ambiente comunicativo más distendido en la que tiene cabida el humor.

En los trabajos que hemos realizado en parejas o grupos, con los que hemos creado hasta un grupo de *Whatsapp* en el que hemos compartido comentarios típicos sobre las asignaturas (qué tarea tan complicada o tan extraña, el profesor que no se aclara o cuando hay dos profesores cada uno dice una cosa distinta, el agobio por los tiempos... jeje). (Pablo\_Relato)

Encontramos que, en algún caso, se exterioriza un proceso de adaptación personal para acometer la tarea del trabajo en grupo. Trabajo que, una vez se da una situación emocional favorable y adaptada al entorno, coopera en el bienestar emocional hacia la tarea y contribuye a la construcción personal de aprendizajes.

Poco a poco, las emociones cambian, te sientes dentro de un grupo-clase, te atreves a trabajar en grupo, [...] ahora encuentras la posibilidad de aunar fuerzas con aquellos con los que has establecido relación. (Javier\_Observaciones EMOC-EVEA)

Sin embargo, el contacto más directo propiciado por la tarea grupal no implica que se genere un sentimiento de comunidad. Llamamos la atención sobre las apreciaciones que hacen estas alumnas sobre el hecho de «no conocerse», por la que entienden que faltan elementos, como una profunda identificación o el reconocimiento de afinidades compartidas, para establecer vínculos socio-afectivos en las relaciones.

En las tareas de grupo se ha mantenido más el contacto. [...] La elaboración de trabajos en grupos ha valido para afianzar algo más las relaciones con algunos compañeros, [...], pero realmente no nos conocemos. (Flora\_Relato)

Creo que no nos conocemos lo suficiente (realmente no nos conocemos nada) como para que la relación perdure, ni siquiera creo que lo haga con aquellos con los que hemos trabajado en equipo en alguna asignatura [...] cada uno tenemos caminos diferentes. (Flora\_Relato)

Otro incidente crítico sobre trabajar en grupo alude al requisito de la conciliación. El trabajo en colaboración con otros requiere no solo compatibilizar su ejecución con las responsabilidades externas adquiridas por el alumno, sino que reclama, en un ejercicio de mayor esfuerzo, amoldar y consensuar los tiempos de trabajo entre los miembros del grupo. En el MED no siempre ha resultado fácil y ha suscitado situaciones en las que la emoción se torna adversa. Si, además, las responsabilidades vienen derivadas de la atención y cuidado de hijos pequeños, como es el caso de estas dos alumnas, queda patente cierto grado de agobio:

Me he encontrado con que el proyecto es en parejas. Sinceramente, si ya me cuesta un mundo sacar un ratito a deshora para hacer las tareas yo sola, me parece totalmente imposible conseguir coordinarme con otra persona. (Rebeca\_Correo\_TSE)

Trabajar en grupo me condiciona más las horas y concretamente en esta asignatura ha sido muy complicado, pues hemos necesitado muchas horas para montar una simulación. Eso sí, ahora nos conocemos más y eso le ha quitado frialdad a la plataforma. (Mireia\_Correo\_TSE)

La última frase de la cita anterior hace referencia a la percepción de frialdad del EVEA y cómo el trabajo en grupo puede llegar a dar calidez, humanizarlo.

El trabajo en grupo es percibido, además, con un plus de responsabilidad hacia el desempeño de la tarea colaborativa. En las siguientes citas se hacen evidentes los síntomas de preocupación por no poder hacer frente al compromiso que para con el éxito del otro implica el trabajo grupal:

Con respecto a los trabajos en grupo, en principio me resultaba complicado ya no sólo encontrar un hueco para quedar con los compañeros, sino también el hecho de saber que su nota dependía de mi trabajo, porque una cosa es que yo no pueda hacer una entrega a tiempo y sólo me perjudique a mí y otra cosa es perjudicar a los demás. (Rebeca\_Correo\_TSE)

Prefería hacerlo solo por mis horarios, porque no me atrevía a comprometerme, porque no sabía cómo podía responder y no quería perjudicar a nadie. Evidentemente, si tengo que perjudicar a alguien me perjudico a mí mismo y ya está. (Rodrigo\_Entrevista)

Además, en este caso, si no consigo tenerlo a tiempo, la situación no solo me perjudica a mí, sino también a mi pareja en el proyecto. (Rebeca\_Correo\_TSE)

La autoexigencia, en términos de responsabilidad y compromiso personal con el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede derivar en cierto disgusto y frustración por el trabajo en grupo. No es aventurado suponer que un elevado índice de autoexigencia puede entrar en directa confrontación con el trabajo de los demás miembros del grupo siempre que, estando aquella mal gestionada, se presuma un desequilibrio en la implicación o se perciba que los compañeros no cuentan con los mismos intereses de logro. Estos aspectos pudieran tener la entidad suficiente para ser el germen de la frustración.

Considero que soy una persona hiperresponsable y trabajar en grupo me genera mucho desconcierto tanto en la formación inicial del grupo como en la evolución posterior, sobre todo cuando la formación del grupo es impuesta por el profesor. (Macarena\_Relato)

Otras cuestiones centran el debate sobre el trabajo en grupo. Nos preguntamos y el alumnado contesta: ¿hasta dónde llega el compromiso e implicación de los participantes en el trabajo en grupo? Las experiencias positivas en el trabajo en grupo nos hablan de colaboración, respeto y comprensión por la situación personal de los compañeros y empatía:

Está siendo una experiencia muy buena y estoy conociendo a compañeros estupendos y muy trabajadores. (Rebeca\_Correo\_TSE)

Tenemos en el grupo un compañero con dificultad y falta de tiempo, pero lo respetamos y le hemos dado la libertad y el tiempo que ha necesitado. (Saray\_Correo\_TSE)

El trabajo con los compañeros está siendo excelente. (Jaime\_Correo\_TSE)

En las ocasiones en las que he tenido que trabajar en equipo, la experiencia ha sido también buena, [...], en líneas generales ha sido gratificante. (Fernando\_Relato)

Sin embargo, se denuncia el conflicto por la falta de compromiso de algunos integrantes del grupo de trabajo.

Nos comunicábamos sobre todo por correo electrónico, también hicimos un grupo de *Whatsapp*. Pero casi nunca contestaban, y cuando lo hacían era para poner excusas. (Santiago\_Relato)

Porque no estamos acostumbrados a trabajar en grupo, no hay compromiso. Nos han enseñado a ser competitivos entre nosotros y que cada uno vaya a lo suyo. (Javier\_Relato)

Es lo malo del trabajo colaborativo, no estamos acostumbrados, no nos enseñan a trabajar en equipo. [...] Creo que lo que falta es el compromiso con el trabajo colaborativo. (Santiago\_Entrevista)

¿Asumen todos similares responsabilidades para con los demás? El trabajo colaborativo exige la asunción de responsabilidades individuales y grupales. El fallo de estas supone para el resto del grupo una carga emocional añadida a las tareas a realizar.

Porque siempre hay gente que elude responsabilidades que otros alumnos debemos asumir si queremos que el trabajo grupal tire para adelante. (Carlos\_Entrevista)

Hay alumnos que se desentienden de su responsabilidad, dejando sobrecarga de trabajo a los componentes del grupo que se implican más. (Macarena\_Observaciones EMOE-EVEA)

Carga emocional que se extiende a mayores niveles de angustia ante los plazos de entrega de tareas:

Cumplir los plazos de entrega de actividades, especialmente en los trabajos grupales, dado que no siempre todos los integrantes de un grupo se responsabilizan de su cometido y, aun así, las tareas grupales deben entregarse en el plazo establecido. (Macarena\_Relato)

¿Puede o debe medirse de alguna manera el esfuerzo realizado por cada uno de ellos? Derivado del compromiso y la responsabilidad indicados, el alumnado que se ha visto impelido a liderar el trabajo colaborativo muestra su descontento y se cuestiona por la legitimidad de la evaluación grupal.

Esto implica que [...] haya alumnos que curren un montón y otros que se asignen una nota que no se amolda al nivel del esfuerzo ni dedicación realizado dentro del trabajo grupal, ¿me explico? Y CONSIDERO QUE ES INJUSTO [sic] y que puede llegar a saturar-cansar-perjudicar [sic] a quienes sí le dedican más horas. (Macarena\_Relato)

Por tanto, ¿se da realmente un trabajo colaborativo?

NO [sic] es que no comparta la metodología de aprendizaje grupal, pero se queda solo en eso: TRABAJO EN GRUPO [sic], y no llega a cumplir los principios ni estructuras del aprendizaje cooperativo. (Macarena\_Relato)



De aquí que la falta de compromiso y la dificultad de coordinar horarios entre los miembros del grupo se manifiesten como indicadores de la preferencia de parte del alumnado por trabajar de manera individual.

Prefiero la estructura del primer trimestre, más individual, dado que me facilitaba mejor mi ritmo de trabajo y adecuación a circunstancias personales y profesionales. (Carlos\_Correo\_TSE)

Así que prefiero trabajar individualmente, porque así me distribuyo mi tiempo y profundizo todo lo que quiero. (Santiago\_Entrevista)

No me parece adecuado realizar tareas grupales, ya que seleccioné la formación *online* por la imposibilidad de adaptarme a un horario fijo de trabajo. Esto ha propiciado el malestar al cursar este tipo de formación, ya que consideraba que podía hacerlo de manera individual organizando mi horario personal para la realización de las tareas. (Saray\_Observaciones EMOC-EVEA)

A ello hay que añadir la existencia de disonancias en cuanto a los objetivos a alcanzar, revelándose como un agente más de influencia en la incomodidad por el trabajo en grupo:

Teníamos que hacer (un trabajo) en grupo, yo quería hacerlo solo porque el chico y la chica que estaban en mi grupo daban largas al trabajo y yo quería profundizar mucho más, (Santiago\_Entrevista)

No es lo mismo trabajar con quienes tienen mis mismos intereses y formación que con gente que ha terminado la carrera y solo hace el Máster para sumar puntos para una oposición. (Santiago\_Entrevista)

El nivel de conocimientos previos, unido a la experiencia en entornos virtuales, marca otra zona emocional de disconformidad y desagrado por el trabajo en grupo:

¿Pero entonces qué gano yo?, ¿qué me pueden aportar? No me imagino a Carlos, (hace referencia a otro Máster *online* que cursaron anteriormente juntos) y tiene más o menos las mismas inquietudes que yo, trabajando con alguien sin ninguna expectativa; [...] Es que entonces el trabajo lo haría yo solo, yo les enseño ¿y ellos qué me aportan? (Santiago\_Entrevista)

Por todo ello, y a juicio de este alumno, es conveniente la disposición por parte del docente de grupos uniformes:

Para formar los grupos el profesor tiene que conocerlos previamente, saber cuáles son nuestros gustos y nuestro nivel de formación para hacer grupos más homogéneos. (Santiago\_Entrevista)

A modo de resumen, ofrecemos el sintético testimonio de una alumna que focaliza en la potencial dificultad que para el alumnado supone este tipo de tareas en un EVEA. Es cierto que la tecnología digital permite trabajar en la distancia sin mayor problema, en principio, que la necesidad de conexión a Internet. Sin embargo, en el planteamiento de estas actividades, el profesorado ha de sopesar las implicaciones emocionales para el alumnado derivadas de la conciliación, el compromiso con el grupo, la gestión del tiempo o la organización, entre otras variables.

En la modalidad *online* es peliagudo plantear actividades grupales. (Macarena\_Observaciones EMOC-EVEA)

Tabla 53. Resumen de las emociones derivadas de la presencia cognitiva

Objeto emocionalmente competente	Emociones generadas
Tareas académicas de aprendizaje	Hacia el proceso Confusión Temor / Miedo Agobio /Estrés Saturación Aburrimiento Frustración
	Hacia el resultado Satisfacción Orgullo Alivio
Exámenes	Hacia la realización Ansiedad Angustia Caos Miedo (problemas técnicos)
	Hacia el resultado (calificaciones) Emociones de logro Orgullo Satisfacción Enfado Frustración
Trabajo Fin de Máster	Proceso de realización Ilusión Entusiasmo Autoexigencia Esperanza Angustia Confusión Temor Agobio Inseguridad
	Tutorización Enfado Abandono / Desamparo

Objeto emocionalmente competente	Emociones generadas
	Seguridad Tranquilidad Orientación
Defensa	Ansiedad Miedo (a problemas técnicos)
Hacia el resultado	Satisfacción Alivio Orgullo
Vertiente social	Acompañamiento
Trabajo en grupo	Disgusto / Enfado Malestar Saturación

Fuente: elaboración propia

Directamente afiliadas a la presencia cognitiva y el trabajo intelectual desarrollado se encuentran las emociones de logro. Alcanzar metas intermedias en pos de un fin último, objeto enriquecido y fuente de motivación, o bien malograr y cejar en el empeño, urden la trama de las emociones de logro desveladas en el MED.

Los resultados han sido fantásticos, incluso he conseguido una matrícula de honor. Para mí, un gran premio a mi esfuerzo. (Mireia\_Relato)

El efecto positivo que tienen las insignias en la motivación a seguir adelante y en el reconocimiento del trabajo bien hecho. (Pablo\_Correo\_TSE)

La entrega en la segunda convocatoria dio sus frutos, la puntuación también fue alta, eso me dio mucho ánimo. (Mireia\_Correo\_TSE)

Bastante satisfecho con el resultado, de hecho, saqué un 10 en ese examen. (Pablo\_Correo\_TSE)

Tomé fuerza y la entrega en la segunda convocatoria dio sus frutos, la puntuación también fue alta, eso me dio muchos ánimos. (Mireia\_Relato)

En contraste a la dirección positiva de estas emociones hacia el logro, hacia los resultados obtenidos, el alumnado también deja entrever su malestar:

Tras recibir mi calificación pues la verdad es que me siento algo desilusionada. (Amelia\_Correo\_TSE)

El esfuerzo que realicé no se compensa con la calificación recibida. (M<sup>a</sup> Jesús\_Correo\_TSE)

No me importa la nota, pero sí es cierta esa sensación de frustración cuando no te comprenden. (Flora\_Correo\_TSE)

#### 14.4. El tiempo de las emociones, las emociones del tiempo

Nos disponemos a abordar en esta sección lo relativo al «Dominio organización», siendo la metacategoría la dimensión del tiempo y como subcategorías su gestión, la situación personal y la realización de las actividades formativas.

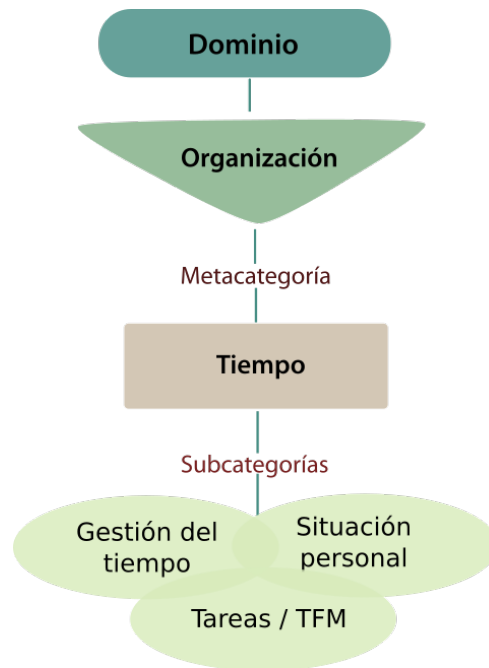


Figura 75. Dominio organización

Fuente: elaboración propia

Es el tiempo uno de los disparadores emocionales que más presente hallamos de manera explícita, tanto en los relatos como en los correos recibidos en la tutoría socio-emocional. Hecho que muestra su especial relevancia para la cuestión emocional contenida en el proceso enseñanza-aprendizaje de un EVEA.

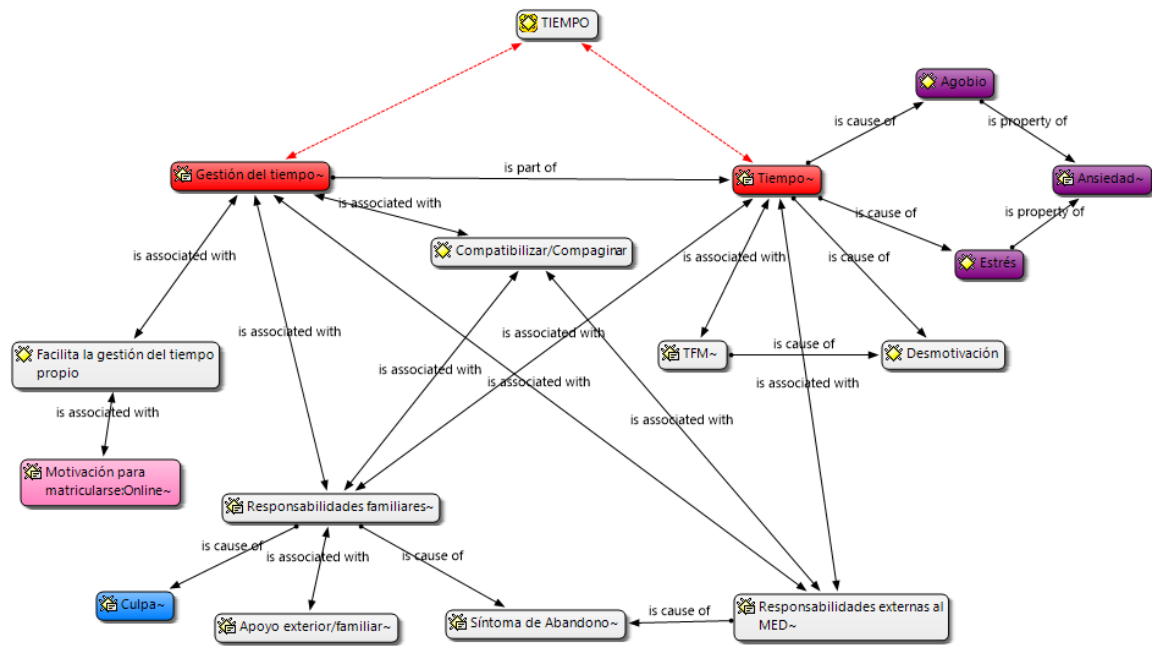


Figura 76. Red de la dimensión «Tiempo»

Fuente: elaboración propia con *software* AtlasTi

Como puede observarse en la red del tiempo, la gestión personal del tiempo está estrechamente asociada a la necesidad de compaginar los estudios con otras responsabilidades externas al MED, siendo estas de carácter familiar, de trabajo y/o de estudios complementarios. Surge así el problema de la conciliación.

Para mí, la realización del Máster supuso inicialmente un reto personal y profesional, teniendo en cuenta que debía compaginarlo con mi horario laboral y familiar, pero rápidamente pude habituarme al cambio, sabiendo armonizar los diferentes roles que he tenido este curso como madre, esposa, estudiante y trabajadora. (Macarena\_Relato)

El tema de organización es lo más caótico ya que a la vez debo compaginar el Máster con mis primeras oposiciones, la Escuela Oficial de Idiomas y algunos proyectos más que tengo entre manos. (Araceli\_Correo\_TSE)

Parece que las dificultades que pudieran surgir de la conciliación son conocidas por parte del alumnado o, al menos, así se insinúa en esta cita:

Parte del “éxito” [sic] que he tenido en este Máster ha sido la suerte de no tener factores externos que me hayan influido, lo que me ha permitido centrarme en el Máster, e incluso desarrollar otras actividades educativas de forma paralela. (Santiago\_Relato)

La flexibilidad, en cuanto a organización personal del tiempo, hemos visto que es una de las fortalezas de la modalidad *online* que más ha sido valorada por el alumnado como acicate para emprender la formación. Sin embargo, esta flexibilidad conlleva un ejercicio de gestión del tiempo para armonizar la organización de las horas de estudio con responsabilidades, externas al MED, previamente adquiridas o sobrevenidas.

En cuanto al ritmo, noto que desde que he empezado a trabajar (además he tenido mudanza) me resulta más complicado compaginar todo. (Nerea\_Correo\_TSE)

Y es que somos seres sociales y culturales que viven y se desarrollan en comunidad. No siendo posible separar taxativamente las distintas parcelas o ambientes en los que nos desempeñamos y convivimos, resultaría errado concebir el MED como en una isla únicamente habitada por los miembros de esta comunidad educativa y ajena al entorno en la que está inmersa. A este respecto, señalamos que no son demasiadas las aportaciones que el alumnado ofrece sobre su vida cotidiana y su ámbito más personal; pero, en relación sobre todo a la gestión y falta de tiempo a la que se alude frecuentemente, encontramos indicios en forma de palabras, expresiones y frases que nos hacen, si no conocer, al menos sí acercarnos a la situación personal del alumnado. Desplazamientos por trabajo, cargas familiares, «lo que hay fuera del MED» (elipsis de información por la que entendemos que el alumno tiene otras obligaciones, sean éstas del ámbito que sea, que tiene que atender), «ausente por cuestiones familiares», «año especial» (boda), nacimiento de hijo, obligaciones domésticas y de ocio, «tengo muchas cosas abiertas al mismo tiempo», etc.

Familia, si tienes, y trabajo. El trabajo vale, tiene un turno... y luego el otro turno lo puedes dedicar a preparar un Máster o dos o con lo que puedas abarcar... Pero... trabajo y familia... ya... ¿cómo metes lo otro en medio? (Rodrigo\_Entrevista)

Hay una relación estrecha y directa con la preocupación del tiempo, es decir que el entorno personal del alumnado puede percibirse como una subcategoría del tiempo. No todos disponen del mismo tiempo, o por mejor decirlo, no todos tienen que gestionar el tiempo de la misma manera conforme a su situación personal. No cabe duda de que, a mayores responsabilidades personales, el tiempo ha de ser «estirado» para que cubra todas y cada una de las obligaciones a las que el sujeto debe hacer frente en su día a día. Y, de alguna manera, esta situación viene determinada en gran medida por la edad del alumno/a, no como impedimento en sí misma para alcanzar la meta, sino en lo concerniente a las responsabilidades familiares, como la que

supone tener hijos (o tener otras personas a su cargo o dependientes, pero no se ha dado esta circunstancia en este estudio).

El esfuerzo académico, más compaginarlo con un trabajo y sus horarios, más llevar una familia... Una ecuación en la que intervienen cada vez más variables según avance tu vida. (Rodrigo\_Relato)

El esfuerzo y la dificultad de conciliar estas facetas de manera eficiente hace que la fortaleza inicial que supone la flexibilidad horaria se torne en debilidad y sea fuente generadora de emociones del espectro de la ansiedad (agobio, estrés o frustración), el cansancio y el caos, sentando la base de los conatos de abandono. Además, la culpa hace su aparición cuando se estima que hay dejación de las responsabilidades familiares, sobre todo del cuidado de los hijos.

Una sensación de culpabilidad, porque mi pareja se encarga de los niños para que yo estudie. Parque, baño... Aunque sé que es bueno para todos que yo me siga formando, me siento un poco culpable, sí. (Macarena\_Entrevista)

Hago lo que puedo. Ahora mi pareja se va a trabajar fuera y me quedo sola con los niños, ya veremos a ver cómo hago. (Mireia\_Correo\_TSE)

Esto se complica... Trabajo + familia + Máster + oposición secundaria... Con el anuncio de las opos pensé en dejar el Máster, pero creo que no es la opción mejor. (Rodrigo\_Correo\_TSE)

Abrimos un pequeño paréntesis para dar su sitio a la familia, de la que estamos hablando como variable interrelacionada con el tiempo, y el entorno más cercano. El sacrificio del alumnado supone también, de alguna manera, el sacrificio de los miembros de la familia, cuya generosidad es reconocida como parte fundamental para que el alumno consiga su objetivo. Asume, así, un papel relevante en las emociones del alumnado del MED:

Los fines de semana mi pareja se iba con los niños a casa de sus padres y yo aprovechaba todo el día. [...]. Si no es por mi pareja, esto no habría sido posible. (Mireia\_Correo\_TSE)

Tengo que decir que su apoyo ha sido total, algo fundamental en esta formación tan solitaria. (Pablo\_Relato)

He contado con el apoyo de la gente que me rodea; mis compañeros de trabajo, mis amigos y mi familia. Todo un lujo en esta formación a la que te enfrentas día a día desde casa con un ordenador. (Pablo\_Relato)

Por otro lado, se observa cómo el tiempo parece ser el abono de muchas de las emociones de orientación negativa que se generan en el EVEA, asociado a distintas acciones del proceso de aprendizaje. En este sentido, cuando el estudiante percibe falta de tiempo para la realización y entrega de tareas o para la elaboración del TFM, se generan emociones de estrés, ansiedad, preocupación y saturación.

En ocasiones he sentido también tristeza por no poder dedicarle todo el tiempo que debería al Máster o bien miedo por no llegar a tiempo a entregar las tareas. [...] Los momentos en los que he sentido una mayor “angustia/presión” [sic] han sido los de las entregas de los trabajos. (Fernando\_Relato).

Ante la necesidad de gestionar el tiempo para compaginar sus estudios con otras obligaciones, el alumnado experimenta emociones de preocupación, cansancio y caos.

Lo único que me inquieta hasta ahora es el tiempo, porque estoy trabajando y los trabajos de las asignaturas requieren dedicación. (Amaia\_Correo\_TSE)

Con relación al tiempo de respuesta a diferentes acciones comunicativas dentro del aula virtual, el estudiante es muy sensible a su dilatación, hecho que genera emociones de soledad, distanciamiento o enfado, traduciéndolo en considerar indiferencia o abandono por parte del docente.

Las sensaciones de falta de comunicación cuando escribes a algunas profesoras en el foro del aula virtual, por mensaje privado del aula y por correo electrónico y tardan unos 10 días en contestarte. Incluso a dudas anteriores al examen que aún estoy a la espera de respuesta. (Pablo\_Correo\_TSE)

Sin duda, podríamos hablar de dos conceptos de tiempo que se entrelazan en el EVEA: por un lado, el tiempo real, cronológico, y por otro el tiempo percibido subjetivamente. Nos referimos al tiempo percibido para hablar de la dilatación o demora en la contestación, estrechamente vinculada a cómo cada sujeto interpreta, de manera subjetiva, el paso del tiempo. Así, cuando el alumnado percibe que el profesorado contesta «más tarde de lo que tú querías y deseabas» (Pablo\_Relato), se activan emociones de naturaleza negativa como la angustia ante el tiempo de espera, soledad, aislamiento y abandono.

A lo largo del Máster se constata que, aunque se sigue hablando de «falta de tiempo», se da un proceso de mejora en cuanto al aprendizaje de la gestión del tiempo, o lo que viene a ser lo mismo, el alumnado desarrolla capacidades para elaborar plani-



ficaciones para un mejor y más productivo empleo del tiempo. En sintonía con la propuesta de Pintrich (2004) sobre los procesos implicados, tanto a nivel cognitivo como emocional en el aprendizaje autorregulado, que son tomados como fases sobrepuestas no lineales, el alumnado no ha seguido una linealidad jerárquica de asimilación de estrategias, sino que ha desarrollado sus habilidades referidas a la gestión del tiempo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo encontrarse simultáneamente en distintas fases de su aprendizaje autorregulado.

La gestión del tiempo cada vez mejor, puesto que ya estamos metidos en faena, aunque cada vez van surgiendo más cosas, pero nada que no se pueda solucionar. [...] voy aprendiendo que las cosas poco a poco, sin dejarlas, por supuesto, y hay tiempo para todo si te organizas bien. (Javier\_Correo\_TSE)

Conforme pasaba el tiempo y se iban presentado las demás asignaturas, el agobio se redujo. Quizás, por una mejor organización personal. (Flora\_Relato)

He estado a punto de tirar la toalla, pero parece que voy organizándome un poquito mejor. (Mireia\_Correo\_TSE)

Poco a poco voy cogiéndole el truco a la organización. (Adela\_Correo\_TSE)

En un EVEA el aprendizaje autorregulado es una cuestión de vital importancia a la hora de conseguir éxito en el proceso. Dentro del aprendizaje autorregulado se incluyen competencias como la gestión del tiempo. Apuntamos algunas de las estrategias que el alumnado, experto en modalidad *online*, ha aplicado para su mejora en la gestión del tiempo y que han diluido emociones como la angustia o el agobio, emociones desencadenantes de cuadros de ansiedad y estrés:

Estableciéndome objetivos básicos por semanas o días, según el tiempo que tenga y las obligaciones domésticas y de ocio, que también son muy importantes. (Santiago\_Correo\_TSE)

La verdad es que me organizo bien y no he sentido ningún agobio. [...] Planifico al día las actividades que tengo que hacer y las clasifico por su importancia y urgencia. Además, por si se me olvida algo pongo alarmas en el ordenador y el móvil: ¡oye, que tal día hay que entregar tal tarea!, porque siempre hay algo que se te escapa. Así que no, no he estado especialmente estresado por el tema del tiempo. (Santiago\_Entrevista)

Si tuviéramos que resumir en una única frase la cuestión del tiempo, podríamos quedarnos con la que nos dice Javier:

Ese es el principal problema [...], el tiempo. Es una cuenta atrás y hay que administrarlo bien. (Javier\_Correo\_TSE)

Tabla 54. Emociones generadas en virtud del tiempo como objeto emocionalmente competente

Tiempo		
Percepción	Objeto consecuente	Emoción generada
Falta de tiempo	Realización de tareas	Estrés
	Entrega de tareas	Agobio
	TFM	Ansiedad
		Preocupación
		Dedicación plena
Gestión del tiempo	Conciliar con otras responsabilidades (laborales/estudios/familiares)	Preocupación
		Cansancio
		Caos / Confusión
		Conflicto
Conciencia del tiempo (Cronemia)	Dilación en el tiempo de respuesta del profesorado	Soledad
		Distanciamiento
		Aislamiento
		Enfado
		Angustia
		Indiferencia
	Abandono	

Fuente: elaboración propia

## 14.5. Al final del camino

Llegar a la meta, terminar un camino que con tanto esfuerzo parece haberse transitado, inevitablemente debe venir ligado a distintas emociones y sentimientos. De este modo, cuando concluye el periplo formativo en el MED, el alumnado ha puesto de manifiesto su valoración anímica. Aun no siendo demasiadas las aportaciones con las que contamos a este respecto, estimamos que son significativas y, por tanto, conveniente recogerlas.

Para empezar, en los siguientes comentarios nos acercamos a un decaimiento o vacío emocional. Sentir el vacío es una de las situaciones emocionales más complicadas de explicar que, a menudo, viene dado por un conglomerado de circunstancias personales y sociales que hacen que el sujeto presente un decaimiento o debilidad anímico, una falta de sentido u objetivo en su vida. Sin tener más información aneja que pueda situarnos en una fidedigna interpretación, conjeturamos con algunas posibilidades: un vacío tal vez gestado en el estrés, el esfuerzo y el cansancio acumulado, un vacío ante la necesidad de llenar los huecos que han sido ocupados durante tanto

tiempo por las obligaciones académicas, o, tal vez, un vacío ante la incertidumbre de futuro.

Al terminar el TFM me he sentido decaído, como si hubiera llegado al final del camino, y ya no hay nada más... se acabó. (Jerónimo\_Relato)

Pues la primera impresión es como que .... sigo igual... cuando el 13 de julio [...], me dio la enhorabuena y me dijo que ya lo había superado con tal nota. Pues ya está, y ahora qué, todo sigue igual... (Rodrigo\_Entrevista)

Se filtra en la siguiente cita la cualidad de sentimientos encontrados, una disonancia emocional entre un estado percibido como satisfactorio por la finalización del proceso de e-a y los aprendizajes adquiridos, el orgullo como emoción hacia el resultado y el malestar derivado del enfado por el acuse de falta de presencia docente en su vertiente de tutorización de trabajos académicos.

El sentimiento al final fue algo agrisado. [...] genial por haber finalizado el Máster con buenos resultados y haber aprendido mucho [...] El enfado fue más bien por la penalización que considero que tuve por la tutorización del mismo. (Santiago\_Relato)

La grata valoración de la experiencia impele al alumnado a estimar como muy posible proseguir en un futuro su formación *vía online*.

Si tuviera que dar una valoración cuantitativa al Máster de Educación Digital cursado, le daría una puntuación de 7.5 en una escala de 0 a 10. Con esto concluyo en que he tenido una experiencia positiva, que volvería a repetir. (Macarena\_Relato)

Volvería a repetir con *e-learning*, tratando de aprender de aquello que no ha podido ser en esta primera experiencia. (Javier\_Observaciones EMOC-EVEA)

¿Repetiría? Sin lugar a dudas. Me llevo muy buenos momentos, he aprendido mucho y he podido trabajar con libertad en contacto con grandes profesionales, poco más se puede pedir. (Santiago\_Relato)

En todo caso creo que la experiencia está siendo muy positiva, y repetiría la experiencia ya que de otra forma sería muy difícil poder estar cursando una titulación oficial. (Fernando\_Relato)

En líneas generales ha sido una experiencia satisfactoria, que volveré a repetir en un futuro. (Amelia\_Observaciones EMOC-EVEA)

Sin embargo, derivadas del esfuerzo suplementario que supone el desempeño en el Máster con otras responsabilidades, futuras experiencias educativas *online* parecen quedar, de momento, descartadas:

Lo podría haber disfrutado más y mejor hace unos años, cuando estaba menos cargado de responsabilidades. Ahora mismo tengo pocas o ninguna gana de repetir esto, pero eso no significa que esté satisfecho. Sí que lo estoy. (Rodrigo\_Relato)

Sin duda alguna sí, pero ahora necesito un descanso, empezar con otro Máster o curso similar sería agobiante, jejeje!!! (Flora\_Relato)

Ha sido muy duro porque he estado incluso dos meses sin mi pareja en casa, tuvo que irse fuera a trabajar y mi horario de estudio comenzaba a partir de las 11:30 o las 12 de la noche hasta, a veces, las 4 de la mañana, además de todo el tiempo que sacaba en el instituto (recreos, horas de guardia, etc.). (Marisa\_Relato)

Así mismo, la experiencia valorada en términos positivos supone un referente para la difusión y recomendación de la formación a posibles y futuros estudiantes *online*, contribuyendo a la visibilización y proyección social del MED.

Es una buena experiencia, necesaria y que recomendaría para cualquier docente que se precie. (Santiago\_Relato)

Por ello a las personas que me han preguntado se lo he recomendado y sin ninguna duda volvería a repetir. (M.<sup>a</sup> Jesús\_Relato)

Si la pregunta es ¿recomendarías la experiencia? Sin duda alguna diría que sí, encarecidamente. (Jerónimo\_Relato)

A pesar de todo, la experiencia ha estado bien. Lo suficiente como para recomendarlo. (Rodrigo\_Relato)

A punto de finalizar el Máster, mi propósito se ve cumplido, y además lo recomendaré a conocidos y amigos. (Macarena\_Relato)

Las fluctuaciones emocionales son frecuentes y comunes en toda acción humana que se desarrolle en un prolongado espacio de tiempo, interviniendo en ellas tanto agentes internos como externos. Ilustramos esta fluctuación con el siguiente comentario en el que la alumna identifica la variabilidad emocional con los resultados:

Me he sentido como en una montaña rusa que va en relación a los logros que he ido alcanzando a lo largo del Máster. (Amelia\_Entrevista)

De nuevo la satisfacción, esta vez claramente enfocada al valor de los aprendizajes alcanzados, se revela en comentarios como los que se acompañan:

Una vez que todo ha acabado o casi, he de señalar que el Máster ha superado mis expectativas ya que puedo decir que he aprendido muchísimo y

sobre todo cosas prácticas que de verdad pueda utilizar en mi trabajo diario. (M.<sup>a</sup> Jesús\_Relato)

He podido aprender, mantenerme actualizado en aspectos sobre TIC y sus diseños, ampliado herramientas y entornos de trabajo, y conocido nuevos expertos en este campo. (Santiago\_Relato)

Aunque, sin especificar de qué aspectos se trata, siempre hay temas, entendemos que, de preferencia personal, en los que hubiera sido deseable ahondar o abordar sumando perspectivas:

Estoy satisfecho en gran medida, aunque me hubiera gustado profundizar más en algunos aspectos de los tratados en las asignaturas. (Santiago\_Relato)

Y a la satisfacción por el aprendizaje, se une, además el agrado por las relaciones personales establecidas:

Emocionalmente ha sido esta una buena experiencia, no solamente relacionada con el aprendizaje sino también por las relaciones establecidas entre nosotros. (Flora\_Observaciones EMOC-EVEA)

Termino esta formación de postgrado virtual con muy buen sabor de boca, con todas mis expectativas superadas con creces, en la que me he sentido cómodo, incluso he disfrutado, con mis compañeros y con el profesorado. (Pablo\_Relato)

Por el contrario, la desesperanza y la frustración hacen su aparición cuando la formación ha estado condicionada por la ayuda de futuro, de la que hemos hablado en las motivaciones para acceder al MED, de lograr una titulación susceptible de contribuir a una mejora de la situación laboral. Aun así, el alumno sí resalta una satisfacción personal; pero señala un orden de prioridades futuras en la que la familia toma un papel protagonista.

No hay expectativas cumplidas, salvo la de tener una nueva titulación. En parte por esto, no me veo repitiendo esta experiencia, no quiero ser «sobretitulado», «multititulado», «hipertitulado» [sic]... para nada. Mi tiempo libre, con mi hija, es muy importante. (Rodrigo\_Relato)

La desilusión hace su aparición cuando las expectativas no se han visto cumplidas. Sin tener más datos en los que poder basarnos, cabe la posibilidad de que las expectativas de aprendizaje hayan sido tan elevadas que al no alcanzarse la desilusión y la frustración sea mayor; o bien porque se considere que algunos aspectos del diseño pedagógico no cuentan con la calidad esperada. Cabe señalar que la alumna que a

continuación toma la palabra, como se ha visto en anteriores intervenciones, ha mostrado su malestar en reiteradas ocasiones sobre la presencia docente (en lo relativo a contenidos, tareas y comunicación) y sobre las líneas propuestas para la realización del TFM:

En general he acabado bastante descontenta, desilusionada y desmotivada con el Máster, principalmente porque no es lo que me esperaba. (Aurora\_Correo\_TSE)

La dedicación invertida, en clave de esfuerzo y sacrificio, impelen a comparar el desempeño en el MED con el llevado a cabo en la preparación de una prueba de selección tan exigente como una oposición. Como en esta, se requiere de una buena planificación y organización del tiempo, implementar estrategias de estudio y ser constante y perseverante.

En fin, ha sido tan duro como una oposición. (Mireia\_Relato)

## 14.6. ¿Qué demanda el alumnado? Ideas de mejora

Para terminar este capítulo referiremos brevemente algunas de las mejoras propuestas por el alumnado. La escucha activa de sus voces favorece la reflexión y ayuda a obtener información relevante para la práctica docente. La experiencia vivida por el alumnado proporciona un marco óptimo para el aprendizaje bidireccional (aprender del alumno), la identificación y asunción no traumática de errores y la búsqueda de soluciones a las dificultades detectadas, el reconocimiento de las bondades implantadas y comprender sus objetivos, metas e intereses de aprendizaje, así como el entramado emocional asociado.

Tabla 55. Ideas de mejora propuestas por el alumnado del MED

Ámbito	Propuesta	Unidad de significación
Metodológico	Audiovisuales	«En las posibles sugerencias de mejora, quizás sería interesante contar con medios audiovisuales en las asignaturas. [...] Mediante vídeos breves se podrían explicar los conceptos más importantes de la asignatura» (Fernando_Relato).
	Diseño tareas	«Pienso que sería mejor más tareas más pequeñas y con itinerarios» (Martín_Correo_TSE)
Recursos	Chat Wiki Repositorios	«Hubiera añadido un chat, una wiki y un repositorio bibliográfico al servicio de los alumnos/as para poder acceder a más información recopilada por nosotros» (Jerónimo_Relato)

Ámbito	Propuesta	Unidad de significación
Trabajo grupo	Incrementar	«Sería importante la implementación de desarrollos colaborativos desde el principio del Máster, estableciendo asignaturas con implicaciones progresivas que acrecienten esa colaboración» (Santiago_Relato).
	Flexibilidad de agrupamiento	«Que haya flexibilidad (en los grupos) para elegir, entonces te pueden plantear dos actividades así y en una eliges a tus compañeros y en otra te los elijo yo, el profesor» (Flora_Correo_TSE).
Transferencia	Publicación de trabajos	«La transferencia de conocimiento es imprescindible en lo que estamos realizando. Si no lo enseñas, si no lo publicitas no se conoce ni se avanza. Por ello, entiendo la necesidad de profundizar en aspectos sobre el desarrollo de publicaciones» (Santiago_Relato)
Evaluación	Valoración de la práctica docente	«Que los estudiantes del Máster podamos evaluar a los docentes y a las asignaturas, tanto de forma general como específica» (Fermín_Observaciones EMOE-EVEA).
		«Considero que debería haber por cada asignatura cursada la posibilidad de que los alumnos puedan evaluar el proceso de enseñanza referido a la forma de plantear la asignatura y al rol ejercido por el profesor» (Macarena_Observaciones EMOE-EVEA).
Buzón de sugerencias		«Considero que dentro de la plataforma se debería habilitar una sección para tener esta posibilidad, porque facilita que se puedan añadir mejoras en la organización del Máster para futuras convocatorias» (Carlos_Observaciones EMOE-EVEA).
Social	Actividades presenciales no académicas	«Organizar algo fuera de lo académico. [...] sería un factor muy bueno sobre todo para conocer físicamente a la gente, digo físicamente en el sentido de poder entablar una relación mucho más directa y que estoy convencido de que va a hacer unión».(Rodrigo_Entrevista) «Una sesión por trimestre presencial y una al inicio de curso, podían haber ayudado a mantener dichas relaciones» (Flora_Observaciones EMOE-EVEA).
	Dinámicas dentro de la plataforma	«Considero que a través de videoconferencias u otras herramientas se deberían haber realizado algunas actividades y dinámicas para que la gente del grupo se hubiese conocido un poco más» (Carlos_Observaciones EMOE-EVEA).
TFM	Ampliación de líneas	«¿El Máster está orientado a que salgamos e investiguemos o a que entremos en el mundo laboral en el ámbito de la Educación Digital? ¿O a las dos? Porque quizá debería haber una alternativa para los que no queremos investigar sino diseñar proyectos» (Nerea_Correo_TSE). «Todos los temas están muy dirigidos a la investigación y pienso que para esta temática existen otras posibilidades diferentes a la investigación como el propio diseño» (Aurora_Correo_TSE).
Tutoría socioemocional	Ubicación	«¿No sería interesante integrarlo (el FASE) en los menús de las asignaturas para hacerlo más cercano y presente a los alumnos/as?» (Santiago_Relato).
	Estrategias colaborativas	«Valoro muy positivamente la presencia de un foro emocional, pero considero que se deberían haber realizado algunas actividades y acciones en colectivo y en común» (Carlos_Observaciones EMOE-EVEA).

Fuente: elaboración propia





# Capítulo 15. De las emociones que habitan en las palabras: Metáforas y palabras emocionales

Aria<sup>134</sup>

15.1

## Emociones en forma de metáforas

Descripción detallada de los resultados del análisis y categorización de la implicación emocional de las metáforas halladas en el MED.

15.2

## La palabra emocional

Cribado de palabras y agrupación de las mismas según su valencia emocional.

---

<sup>134</sup> Escrita para voz solista con acompañamiento, el aria puede ser una pieza independiente o estar compuesta como parte de una obra mayor como la ópera, el oratorio o la cantata. Es el aria «When I am laid in earth», de la ópera *Dido y Eneas* de Henry Purcell (1689), el lamento de Dido ante la pérdida de Eneas momentos antes de poner fin a su vida. Una de las arias más bellas de la Historia de la Música, transmite toda la fuerza, generadora de emoción pura, de la palabra hecha música. Y es esta fuerza emocional que nace de la simbiosis entre música y palabra la razón por la que elegimos a Dido para desentrañar las emociones escondidas las metáforas.



Es propósito de este capítulo viajar al centro de la palabra propuesta para rastrear la emoción verbalizada y explorar las manifestaciones afectivo-emocionales. Por un lado, expondremos las metáforas enunciadas por el alumnado que vierten la emoción contenida en su trasfondo, que ocultan, en el viraje que toman, el objeto, la acción y el efecto de la emoción. Por otra parte, hemos dado en llamar «palabra emocional» a aquella que, expresada sin subterfugios, desprovista de disfraz, desnuda el alma y nos informa del estado emocional sentido.

### **15.1. Emociones en forma de metáforas**

La lectura pausada y el análisis detenido de los datos pone de manifiesto el empleo de numerosas metáforas y símiles que desvelan el estado emocional del alumnado. El esfuerzo que supone la realización del Máster, la sensación de aislamiento o la preocupación y angustia por el tiempo y su gestión, son algunas de las emociones a las que podemos acceder a través del uso del lenguaje metafórico.

Las metáforas de las que se sirve el alumnado han sido catalogadas según el tema principal a que hacen referencia, tejiendo una red, como se aprecia en la figura siguiente, que impregna gran parte de las categorías emergidas. Haremos un ejercicio de interpretación para clasificarlas dentro de la taxonomía propuesta por Lakoff y Johnson (2017): metáforas «estructurales», «orientacionales», «ontológicas» y «nuevas metáforas»

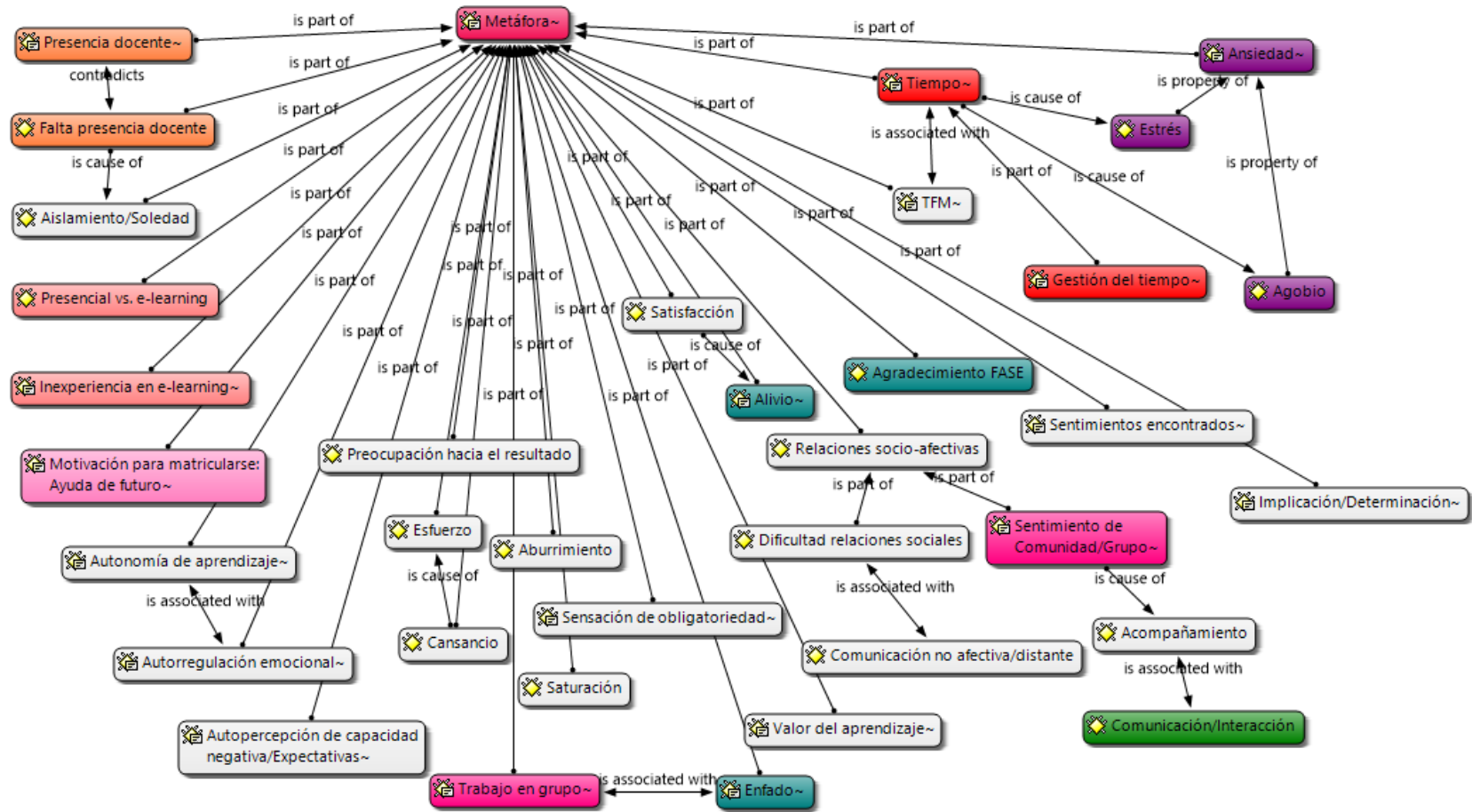


Figura 77. Red de metáforas identificadas en el MED

Fuente: elaboración propia con AtlasTi

No es idóneo que haya dos figuras seguidas sin texto entre ellas. La siguiente se pueden ubicar entre el texto del siguiente apartado. Bastaría con hacer referencia a su consulta en el párrafo adecuado, esté donde esté.

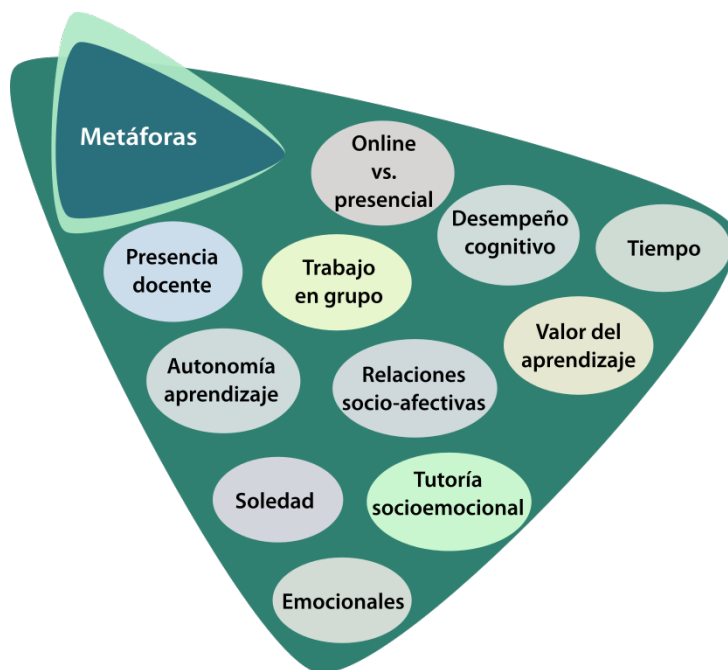


Figura 78. Clasificación de metáforas halladas en el MED

Fuente: elaboración propia

### a) Metáforas sobre tiempo

Y junto a nuestro día verdadero con breve paso los relojes marchan  
(*Sonetos a Orfeo*, Rainer M. Rilke)

Al contrario del verso de Rilke, la sensación generalizada del alumnado, respecto al tiempo, es su paso apresurado, el tic-tac constante e imparable. Las metáforas referidas al tiempo se relacionan con la percepción de carencia de este y con el valor que se le otorga, siendo la emoción más cercana generada la del dominio de la angustia. El tiempo es un recurso valioso y escaso (o más bien limitado), en el que cabe distinguir el tiempo «personal», entendido como el destinado a ejecutar las tareas y quehaceres diarios, el tiempo «compartido», el empleado tanto en la realización de tareas colaborativas (en el caso que nos ocupa sería el que hace referencia al trabajo en grupo), así como el invertido en las responsabilidades familiares, y el tiempo «delegado», que comprende las actividades que desarrollamos a través de otros. Es cuestión indispensable saber armonizar y gestionar, adecuadamente, cada uno de estos tiempos con el fin de extraer del trabajo la máxima eficacia y eficiencia. Esta gestión, que no siempre resulta fácil, requiere de una planificación minuciosa y de la elaboración personal de

un sistema de prioridades que permitan tener bajo control, teniendo en cuenta posibles imprevistos, emociones de valencia negativa que puedan desembocar en angustia y/o ansiedad.

Tabla 56. Metáforas sobre el tiempo

<b>Metáforas sobre el tiempo</b>
<b>Tipo: estructural</b>
<b>«El tiempo es oro»</b> (Macarena_Correo_TSE)
No resulta extraño encontrar una de las unidades fraseológicas, con claro matiz metafórico, más comunes de nuestra cultura y sociedad como es la que valora el tiempo como bien económico,preciado y escaso que predispone a su empleo racional eludiendo distractores evitables. El valor monetario, mercantilista y/o como materia prima del tiempo está estrechamente relacionado con la historia, la cultura, la psicología y la sociedad post-industrial de consumo. Identificar el tiempo con un recurso tanpreciado como es el oro, tal vez uno de los símbolos por antonomasia de la riqueza, predispone a pensar en el valor que se le otorga y, al mismo tiempo, a hacer un uso racional del mismo.
<b>«Si ya me cuesta un mundo sacar un ratito»</b> (Rebeca_Correo_TSE)
Pensemos en la cantidad de usos metafóricos que le damos a la palabra mundo: el Nuevo y el Viejo mundo, nuestro mundo interior, el mundo de los números (o de las plantas, los animales, las letras, la música, etc.), irse al otro mundo, tener mucho/poco mundo, caerse el mundo encima, medio mundo, no ser nada del otro mundo, valer un mundo y la metáfora que nos ocupa: costar un mundo. Consideramos que cuestan un mundo aquellas cosas que tienen un valor de mercado superior a nuestras posibilidades económicas o bien aquellas que requieren de un gran trabajo, esfuerzo y sacrificio llegar a conseguirlas. Aquí es al tiempo a quien se tasa en alto costo, un elevado precio que es difícil pagar.
<b>«Es una aventura conseguir sacar cinco minutos para acceder al Máster»</b> (Rebeca_Correo_TSE)
Recurro al diccionario de la Real Academia Española (RAE) para poner en consideración el término aventura que, en sus tres primeras acepciones, señala que una aventura es: acontecimiento, suceso o lance extraño; casualidad, contingencia; empresa de resultado incierto o que presenta riesgos. Cualquiera de estas tres acepciones puede guiarnos a la hora de desentrañar el significado de esta metáfora e identificarlo con la dificultad de organizar el tiempo atendiendo a las distintas responsabilidades y el estudio.
<b>«Voy a contrarreloj constantemente»</b> (Mireia_Correo_TSE)
<b>«Aquí es un mes y luego otro y luego otro, vas a contrarreloj»</b> (Rodrigo_Entrevista)
Si bien la expresión correcta sería «voy a contra reloj», puesto que tiene función adverbial, entiendo que el uso metafórico dado al objeto, hace referencia a estar apurado de tiempo y/o al trabajo con un límite de tiempo predeterminado, lo que puede generar cierto estado de angustia que parece mantenerse a lo largo del tiempo.
<b>«Es una cuenta atrás»</b> (Javier_Correo_TSE)
Con similar significado que las anteriores, pero con mayor énfasis, si cabe, en la sensación de fugacidad del tiempo, hallamos la cuenta regresiva como indicador del tiempo que resta hasta que suceda un evento programado. Vivir con la sensación de estar inmerso en una constante cuenta atrás, enfrentarse día a día al reloj ¿qué puede suponer emocionalmente?, me pregunto. Entiendo que en estas expresiones se da una gran carga subjetiva de percepción del tiempo en el que este se acelera en virtud de los límites de tiempo disponible para la realización de tareas y su conciliación con las ocupaciones externas al MED.

---

**Metáforas sobre el tiempo**

---

**Tipo: ontológico**

---

«Con el agua al cuello» (Flora\_Relato)

---

La percepción de estar asediado por problemas evaluados como de difícil solución comporta una sensación física de ahogamiento, situación que valoro como angustiosa. Esta metáfora pone en conexión las múltiples tareas afrontadas y el tiempo, explicitando, una vez más, preocupación y ansiedad, siendo también una alusión a ir contra reloj: cuando se está con el agua al cuello en su sentido literal, ciertamente queda poco tiempo de vida...

---

«Si ya me cuesta tomarme un respiro» (Mireia\_Correo\_TSE)

---

Envueltos en un ritmo desenfrenado en el que el tiempo parece transcurrir con gran celeridad, sin que sea suficiente para abordar las tareas o haciendo malabarismos para conciliar el tiempo dedicado al MED con otras responsabilidades (trabajo, familia, otros estudios) respirar, bajar el ritmo, descansar, hacer un alto en el camino, aparece como una quimera.

---

Fuente: elaboración propia

## **b) Metáforas sobre aislamiento/soledad**

¡Qué extraño es vagar en la niebla!  
Ningún hombre conoce al otro.  
Vida y soledad se confunden.  
Cada uno está solo  
(*En la niebla*, Herman Hesse)

Hablábamos en páginas anteriores de la distancia transaccional como la distancia psicológica dada entre los sujetos. Esta desafección cobra entidad en la soledad vivida y tiene su representación metafórica en expresiones que evidencian el aislamiento sentido por la lejanía del otro.

Tabla 57. Metáforas sobre soledad

Metáforas sobre aislamiento/soledad
<b>Tipo: estructural</b>
«La virtualidad me hace ser una isla respecto al resto de compañeros» (Rodrigo_Relato).
<p>Isla: porción de tierra rodeado de agua por todas partes (Diccionario de la Real Academia Española, DRAE). Soledad en la inmensidad del ciberespacio en el que las relaciones sociales se establecen bajo otras premisas y características: las comunidades virtuales atienden en su formación a intereses comunes (ya sean estos lúdicos, económicos o educativos, por ejemplo), sin embargo, alcanzar una identidad de grupo requiere del compromiso activo individual y colectivo de los miembros de la comunidad. Consolidar vínculos afectivos puede resultar más complicado, como en el caso de este alumno, por la comunicación mediada por ordenador en un «no espacio» que impide el contacto físico. ¿La paradoja de Internet?</p>
«Es como si se te avería el coche a unos 5 kilómetros de la facultad» (Pablo_Relato).
<p>El símil metafórico que precede se contextualiza en el momento de la defensa del TFM. Los problemas en la calidad de la conexión a Internet en esta circunstancia, una de las más importantes en el devenir del proceso, revelan el aislamiento/soledad, así como de la angustia que puede generarse cuando el canal de comunicación se ve interrumpido por contratiempos de carácter técnico.</p>

Fuente: elaboración propia

### c) Metáforas sobre la presencia docente

De todos cuantos anhelan tu presencia  
 como una mañana,  
 De todos cuantos padecen tu ausencia  
 como una noche [...]  
 (De todos cuantos anhelan tu presencia, Edgar A. Poe)

Presencia y ausencia, dos caras de la misma moneda, dos condiciones encontradas de la disposición del docente en el aula. Una y otra fomentan emociones contrarias.

Tabla 58. Metáforas sobre presencia docente

Metáforas sobre presencia docente
<b>Tipo: ontológico</b>
«Me dio un zarpazo de motivación [...] si no me dan ese empujón, no tiro» (Rodrigo_Entrevista).
<p>El contacto físico es evidente en la metáfora de carácter ontológico que precede. Los sustantivos zarpazo y empujón, que son utilizados para hacer referencia a la acción tutorial del docente que deviene en motivación, presentan una connotación de contacto físico y por tanto de proximidad entre las personas. Tienen, a su vez, un carácter de fuerza e intensidad emocional. Pero, además, el alumno incluye el agradecimiento a la labor de tutorización realizada por el profesor.</p>



---

### Metáforas sobre presencia docente

---

#### Tipo: nueva metáfora

---

«Mis sensaciones más negativas están relacionadas con lo que yo he llamado profesores fantasma»  
(Pablo\_Correo\_TSE).

---

Esta metáfora es, a nuestro entender, una de las más reveladoras que aluden a la falta de presencia docente. Se trata de una metáfora de nuevo cuño, al menos en lo referente al Máster, en la que el alumno identifica como de valencia negativa el cúmulo de emociones sentidas: ¿Enfado?, ¿soledad?, ¿contrariedad? Propone la identificación del docente con un ente abstracto, incorpóreo, etéreo. Un espectro no-existente percibido como alejado o descuidado de sus responsabilidades de «estar» en el aula virtual.

---

#### Tipo: estructural

---

«Los del Máster son..., como la tierra y la luna, como el satélite al aula principal» (Rodrigo\_Entrevista).

---

También es de nuevo cuño, aunque con matiz estructural, la metáfora en la que se hace un paralelismo entre la Tierra-aula física y la Luna-aula virtual. La primera es el entorno natural y principal donde el profesorado está (de manera física) y desarrolla gran parte de su labor docente, mientras que la segunda es un astro secundario que orbita a su alrededor, un hábitat de menor importancia y al que «solo» se asoma.

---

#### Tipo: orientacional

---

«Nuestro Máster copaba el último escalón de sus preferencias» (Javier\_Relato).

---

De similares características, y con el mismo sentido, es la metáfora que hace alusión a los escalones: el último escalón no es el que da paso a la meta final, sino el peldaño más bajo, el último elemento del registro de prioridades del profesorado.

---

«Y menos dejando que nos busquemos la vida» (Nerea\_Correo\_TSE).

---

Metáfora alusiva a la autogestión y autonomía de trabajo. Parece latir una sensación de abandono, de falta de guía, una confusión en cómo planificar y desarrollar el trabajo. ¿Malestar, enfado?

---

Fuente: elaboración propia

## d) Metáforas sobre la educación *online* vs. presencial

Haz que haga de espíritu mi escuela de ladrillos.  
(*La oración de la maestra*, Gabriela Mistral)

Las diferencias acusadas por el alumnado entre una modalidad educativa y otra se ponen de manifiesto en expresiones como el hábito, costumbre y experiencia de haber estudiado en un aula física.

Tabla 59. Metáforas sobre educación online vs. presencial

Metáforas educación <i>online</i> vs. educación presencial
<b>Tipo: ontológico</b>
<b>«Será por toda la tradición que llevo a mis espaldas de ir a clase»</b> (Amelia_Correo_TSE)
Ciertamente «llevar a las espaldas» sugiere un grado de esfuerzo por soportar un peso. ¿La tradición de acudir a clase es percibida como una rémora para manejarse en un entorno educativo que es desconocido? La metáfora viene después de que la alumna exprese «me siento extraña», por lo que considero que en la formación <i>online</i> se da (o debe darse), un periodo de adaptación a la nueva situación desprendiéndose del hábito o costumbre de la presencialidad.
<b>«Las primeras ediciones son un poco intrigantes»</b> (Carlos_Correo_TSE)
Siendo la primera edición del Máster, se alude al carácter enigmático de cómo se desenvolverá la acción educativa según ha sido planificada. Los aciertos y errores que puedan detectarse constituyen la base para mejorar. Situarnos frente a un enigma supone una dificultad para penetrar en su significado y comprensión que nos mantiene expectantes ante el reto de encontrar la clave para su resolución. En el caso que nos ocupa se alude, de alguna manera y como en la metáfora anterior, a la aclimatación necesaria al diseño pedagógico de un entorno novedoso o desconocido.

Fuente: elaboración propia

### e) Metáforas sobre el desempeño académico

Todos los libros del mundo  
no te dan felicidad  
pero te conducen en secreto hacia ti mimo.  
(*Al libro*, Herman Hesse)

Dentro del desempeño cognitivo, se reúnen las metáforas que aluden a la acción puramente académica como la ejecución de tareas, entre las que destaca la realización del TFM. Esfuerzo, angustia, dedicación, preocupación o son algunas de las características de las emociones generadas.

Tabla 60. Metáforas sobre desempeño académico

Metáforas desempeño académico
<b>Tipo: ontológico</b>
<b>«Aprobé todo con mucho sudor»</b> (Miriam_Correo_TSE)
Detrás de cada logro, de cada meta conseguida, se adivina un esfuerzo oculto. Esfuerzo que está hilado con los filamentos de una alta actividad cognitiva y emocional, con el trabajo, y con el sacrificio. La alumna reconoce estos aspectos y los valora, dándonos a entender cuál ha sido su <i>leit motiv</i> emocional para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.
<b>«Tan solo la realización del TFM me ha quitado más el sueño»</b> (Rodrigo_Relato)
La preocupación asoma en la metáfora que antecede. Ciertamente, las cosas que quitan el sueño son aquellas a las que se les asigna un valor importante o bien aquellas que son consideradas como difíciles de alcanzar bien sea por la dificultad que entrañan en sí misma, por el esfuerzo a aplicar (en términos de tiempo, sacrificio y/o laboriosidad). El TFM se reviste de las cualidades necesarias, a juicio del alumno, para convertirse en objeto impulsor de desvelos.

---

### Metáforas desempeño académico

---

«Ya estamos metidos en faena» (Javier\_Correo\_TSE)

«Ponerse al lío» (Flora\_Relato)

Las dos metáforas anteriores sugieren la dedicación e implicación en el trabajo, estar inmerso en la consecución de la tarea. Ponerse al lío sugiere, además, la acción de ponerse en una situación comprometida.

«Soñaba MED, respiraba MED, comía MED...» (Jerónimo\_Relato)

Respirar, comer y soñar (como hecho consumado durante el tiempo dedicado al descanso), unión de una de las principales funciones del cuerpo con necesidades fisiológicas básicas a cubrir para el pleno desarrollo, equilibrio y rendimiento del ser humano. Muestra como la significación otorgada al proceso formativo impregna la cotidianeidad del alumno. Se desvela una consecuente saturación.

---

#### Tipo: estructural

---

«Estoy recargando las pilas para continuar con este segundo semestre» (Aurora\_Correo\_TSE)

Tras el cansancio acumulado, físico y emocional, es el momento de reponer fuerzas después del esfuerzo. Afrontar nuevos retos requiere de volver a estar en disposición óptima para iniciar el nuevo desafío.

«He tenido que hacer varias noches de flexo» (Nerea\_Correo\_TSE)

Dos circunstancias pueden ser asociadas a esta metáfora: el tiempo empleado y el esfuerzo. Es fácil asociar al flexo con el estudio, puesto que es la lámpara que habitualmente se encuentra en la mesa de trabajo de cualquier estudiante. Por un lado, nos da una idea del momento del día en el que el estudiante puede emplearse en su rol de estudiante, la noche; por otro lado, de alguna manera lleva aparejada una sensación de intensidad del esfuerzo aplicado en la consecución de la tarea.

---

#### Tipo: orientacional

---

«Se me está haciendo todo cuesta arriba» (Miriam\_Correo\_TSE)

Identifico la metáfora anterior con la dificultad que entraña la realización del MED. La alumna remarca que es el «todo» lo que está suponiendo un escollo en su proceso de aprendizaje. Pero, ¿qué incluir en ese “todo”? ¿el esfuerzo cognitivo demandado?, ¿el conflicto de conciliar?, ¿la gestión del tiempo?

«Me trae por la calle de la amargura» (Miriam\_Correo\_TSE)

Metáforas orientacional con tintes ontológicos. Locución consignada por tres alumnos. En los tres casos, el alumnado está hablando sobre la realización del TFM. Hace referencia a una circunstancia desagradable, una situación angustiosa prolongada, según la RAE. Entronca con lo que se ha referido al hablar del TFM.

«Ver el final a la vuelta de la esquina» (Fernanda\_Correo\_TSE)

Como acontecimiento próximo a suceder, el final del Máster genera emociones de esperanza y alivio.

«Ha sido una carrera de fondo con diferentes etapas» (Macarena\_FASE)

La carrera de fondo o de larga distancia es una de las pruebas más exigentes del atletismo. Demanda del atleta una gran resistencia, concentración, disciplina y un duro entrenamiento. Comparar el proceso de e-a en el MED con esta modalidad deportiva nos pone en situación del esfuerzo invertido, de la constancia y, tal vez, del cansancio acumulado.

«Va todo viento en popa» (Jaime\_Correo\_TSE)

Que el viento de popa acompañe a un navegante es la mejor de las condiciones para la singladura. Asociamos, así, que todo lo que nos es favorable, que las acciones emprendidas fluyan sin contratiempos, se asemeje al viento que hincha las velas empujando la embarcación y facilitando la llegada a puerto. Emociones de bienestar.

---

**Metáforas desempeño académico**

---

«Todo ha ido sobre ruedas» (Pablo\_Relato)

---

Metáfora similar a la anterior, pero esta vez contemplado como viaje por carretera, evoca a un desarrollo adecuado y sin perturbaciones del proceso.

---

Fuente: elaboración propia

**f) Metáforas sobre autonomía de aprendizaje**

Abarca las metáforas que apuntan a la capacidad de regulación y de implementación de estrategias para el desempeño académico autónomo.

Tabla 61. Metáforas sobre autonomía de aprendizaje

---

**Metáforas autonomía de aprendizaje.**

---

**Tipo: orientacional**

---

«Estoy siguiendo el ritmo» (Araceli\_Correo\_TSE)

«Me está costando seguir el ritmo» (Benjamín\_Correo\_TSE)

---

El latido de la música es el ritmo. Es el movimiento o flujo controlado, y dinámico, de sonidos. Llevar el ritmo, ir *a tempo*, requiere coordinación, regulación y ajuste a las características de la obra a interpretar. En este caso, puede interpretarse como la diferencia existente entre quienes están adaptados a las exigencias de organización que requiere la formación *online* y quienes, por circunstancias que no entramos a valorar, no se encuentran en condiciones favorables para la autonomía de aprendizaje. También pueden ser asociadas estas metáforas a la gestión del tiempo.

---

**Tipo: nueva metáfora**

---

«He aprendido por bichear por mí misma» (Nerea\_Correo\_TSE)

---

Con la palabra «bichear» la alumna nos remite a investigar, manifestando clara y específicamente su autonomía de aprendizaje. Otra cuestión sería preguntarse si este investigar por uno mismo se debe a una necesidad, por falta de orientación del profesorado, o deviene de la capacidad y disposición personal hacia el aprendizaje autónomo.

---

Fuente: elaboración propia

### g) Metáforas sobre el valor de los aprendizajes

Manifestaciones metafóricas en las que el alumnado tasa el valor que otorga a los contenidos, tareas y aprendizajes.

Tabla 62. Metáforas sobre el valor de los aprendizajes

<b>Metáforas valor del aprendizaje</b>
<b>Tipo: estructural</b>
<b>«Ahora, con este Máster, soy “tritulado”, pero no veo nuevas puertas abiertas... Ni nuevas ventanas...»</b> (Rodrigo_Relato)
Frustración. Alcanzar un título que contribuya al avance profesional, en términos de seguridad en el empleo, es uno de los argumentos esgrimidos como motivación para realizar el MED. Sin embargo, parece que la realidad, la «bomba de realidad», está lista para ser detonada y destruir cualquier resquicio de emoción positiva, de esperanza.
<b>Tipo: orientacional</b>
<b>«Tan solo espero que esta experiencia pueda abrir alguna puerta o ventana»</b> (Rodrigo_Relato)
Relacionada con los nuevos horizontes, si bien expresada como expectativa de futuro, manifiesta un deseo, en forma de esperanza, de que el MED pueda proporcionar mejoras en el porvenir laboral, constituyéndose en motivación para emprender el reto. Sin embargo, parece primar la perspectiva principal de obtener el título académico a la utilidad de los aprendizajes en sí mismos. Llama la atención que esta metáfora haya sido dicha, al principio del curso, por el mismo alumno que al finalizar declara no ver ninguna «ventana abierta».
<b>«Se abre(n) nuevos horizontes»</b> (Rodrigo_Relato)
Oportunidades de crecimiento laboral, nuevas perspectivas de enfoque pedagógico en el aula. También puede suponer la esperanza e ilusión por afrontar nuevos retos.
<b>Tipo: ontológico</b>
<b>«Han saciado mi sed de conocimiento»</b> (Jerónimo_Relato)
Satisfacción. Dada una situación previa de sed, identificada aquí con las ganas de aprender, se dan unas expectativas claras y definidas. Si pensamos en el momento en que sentimos sed, nuestro objetivo es claro: obtener agua. Pero la cantidad de agua a tomar es importante: si es escasa, no sentiremos calmada la necesidad, si es en exceso puede causarnos malestar. Así, de igual modo en que se ingiere la cantidad necesaria de agua (u otro líquido) para saciar la sed, la dispensación de conocimientos, en cuanto a cantidad, orden, novedad, etc., ha de ser acorde a la demanda solicitada. En definitiva, el diseño pedagógico ha de atender a la potencial sed (apetito o necesidad) del mayor número de sujetos posibles, ofreciendo flexibilidad y cauces que transitados conveniente y libremente por el alumnado le lleven a alcanzar sus objetivos de aprendizaje y den cumplimiento a sus expectativas.
<b>«Dejando buena huella en mi corpus de conocimiento personal»</b> (Jerónimo_Relato)
Para dejar huella es necesario que la persona valore positivamente el tiempo pasado con otros y las enseñanzas y aportaciones que proporcionan, conjugándose así el aspecto socio-afectivo y el cognitivo. Nos deja huella aquello que consideramos nos ayuda a crecer, aunque también las experiencias negativas. En este caso, podríamos hablar de una sensación de satisfacción ante lo que se evalúa como aportación significativa de los aprendizajes alcanzados.

Fuente: elaboración propia

## h) Metáforas sobre el trabajo en grupo

Con tu puedo y con mi quiero  
vamos juntos compañero.  
(*Vamos juntos*, Mario Benedetti)

Poder y querer. Bien señala Benedetti que ambos son la sustancia del caminar juntos. Contrato tácito firmado entre los sujetos que les convierte en compañeros, comprometiéndose, los unos para con los otros, a bregar en la misma dirección en pos de un objetivo común más elevado que el beneficio individual. Sin embargo, el pacto puede ser roto, o nulo de origen, si los sujetos no contemplan o cumplen las directrices necesarias para el éxito en la colaboración.

Tabla 63. Metáforas sobre el trabajo en grupo

Metáforas trabajo en grupo
Tipo: ontológico
«Sientes como que te roban el tiempo y el trabajo» (Santiago_Entrevista)
Relacionada con el tiempo, emoción negativa. Ladrones de tiempo: falta de planificación, descontrol, reuniones improductivas, improvisación, no definidos los roles y los objetivos... te alejan de tus objetivos.
«El sentido del humor es medicina cuando se trabaja durante largas horas en grupo» (Mireia_Relato)
La importancia del humor en el trabajo en grupo viene centrada en la creación de un ambiente de trabajo distendido y de relajación que reduce el estrés y procura comodidad. El humor sirve para gestionar situaciones adversas, conflictivas y predispone a encarar la tarea. De igual manera, fortalece los vínculos de grupo: «Al compartir las emociones positivas entre dos o más personas, también se crea un efecto de cohesión interpersonal. El humor tiene un gran poder para unir a las personas y conseguir la cohesión de un grupo» (Jáuregui & Fernández, 2006, p. 45).

Fuente: elaboración propia

### i) Metáforas sobre relaciones socio-afectivas

Las relaciones socio-afectivas creadas dentro del grupo-clase, han sido también objeto de declaración mediante el uso de metáforas.

Tabla 64. Metáforas sobre relaciones socio-afectivas

Metáforas relaciones socio-afectivas
<b>Tipo: estructural</b>
<b>«Estar en sintonía» (Javier_Relato)</b>
La sintonía es la igualdad de frecuencia registrada entre un aparato que emite una señal y otro que la recibe. Coincidencia de opiniones, Ajuste de frecuencia, armonización de ideas. Favorece la interacción y la comunicación. Se comparten intereses comunes, complementación. Proporciona comodidad. Persona sintónica es aquella que se adapta fácilmente a un entorno social (DRAE).
<b>«Hice buenas migas con un compañero» (Rodrigo_Relato)</b>
Hacer buenas migas, metáfora que nos retrotrae a la calidad del pan utilizado para la elaboración de este alimento típico de pastores, indica la buena relación establecida con los demás. Hace referencia, pues, a la presencia social percibida, sentida y dada. Anotemos que el alumno no habla en general del grupo, sino con una única persona que, probablemente, esté en su misma línea de motivaciones y objetivos y/o en similar forma de desempeñarse en el trabajo en grupo.

Fuente: elaboración propia

### j) Metáforas sobre la tutoría de atención socioemocional

La labor desempeñada por la tutoría socioemocional es también tema propicio para el empleo de metáforas. Resumiendo, su dirección se constata que procura alivio y distensión emocional, contribuyendo al bienestar subjetivo percibido por el alumnado.

Tabla 65. Metáforas sobre la tutoría de atención socioemocional

<b>Metáforas tutoría atención socio-emocional</b>
<b>Tipo: orientacional</b>
<b>«Ese espacio supone tener una vía de escape» (Macarena_Relato)</b>
<p>Establecemos un paralelismo entre vía de escape y la definición que nos proporciona el DRAE sobre válvula de escape: «Ocasión, motivo u otra cosa a la que se recurre para desahogarse de una tensión, de un trabajo excesivo o agotador o para salir de la monotonía de la vida diaria». Para la alumna, la labor de la tutoría socioemocional supone la distensión de situaciones complicadas, una salida de emergencia que invita al desahogo, la libertad de expresión y la liberación de estrés acumulado en su desempeño académico.</p>
<b>Tipo: estructural</b>
<b>«Tu correo ha sido como tomar un vaso de agua después de venir del desierto» (Rodrigo_Correo_TSE)</b>
<p>Al pensar en el desierto, la imagen más recurrente que nos viene a la mente es la de una vasta extensión de polvo y arena. Un lugar árido, sofocante y solitario en el que la supervivencia depende de encontrar un oasis en el que mitigar la sed. Beber de la comunicación con la tutoría socioemocional reporta sensación de alivio y bienestar emocional.</p>
<b>«Gracias [...], por aportar frescura» (Macarena_FASE)</b>
<p>Metáfora vinculada a la naturaleza: carácter de un paisaje agradable y lleno de verdor (DRAE). Creación de un espacio/ambiente de sosiego, una atmósfera comfortable, un lugar de descanso que aporta comodidad.</p>
<b>Tipo: nueva metáfora</b>
<b>«Supongo que serás el e-paño_de_lágrimas» (Carlos_Correo_TSE)</b>
<p>Paño de lágrimas: escuchar problemas. Según el DRAE: persona en la que se encuentra frecuentemente atención, consuelo o ayuda. El alumno juega con las palabras «e-paño» para significar la atención prestada en línea desde la tutoría socioemocional. e-Tutor.</p>
<b>Tipo: ontológico</b>
<b>«Me refugié en el foro de atención socioemocional» (Carlos_Correo_TSE)</b>
<p>Soportar momentos adversos buscando asilo, acogida, amparo. Se busca refugio para combatir las inclemencias del tiempo atmosférico o, lamentablemente en nuestros días, buscan refugio aquellos que se ven obligados a abandonar sus hogares huyendo de la guerra, el hambre, la desesperación. Encontrar un refugio aporta tranquilidad.</p>

Fuente: elaboración propia



### k) Metáforas de contenido emocional

Las siguientes metáforas, por su claridad, no son necesarias de ser interpretadas. De su cariz netamente emocional permite inferir directamente un determinado estado de ánimo. Por ello, simplemente nos limitamos a citarlas junto a la emoción a la que hacen referencia.

Tabla 66. Metáforas de contenido emocional

Metáforas emocionales	
Metáfora	Emoción
«Falta rock & roll» (Martín_Correo_TSE)	Aburrimiento
«Estaba como un flan» (Flora_Correo_TSE)	Ansiedad
«Ha habido momentos de alta tensión durante el curso» (María Jesús_Relato)	Tensión / Sobrecarga / Saturación
«Me he sentido como en una montaña rusa [...]» (Amelia_Entrevista)	
«Mis emociones han sido una montaña rusa, que pasan desde momentos de bajón a momentos de euforia y superación al conseguir mejorar en los trabajos y evolucionar en mi aprendizaje» (Nerea_Relato)	Variabilidad, fluctuación emocional propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

## 15.2. La palabra emocional

Lo innumerable es lo ignorado. La palabra es punto de partida de todo lo que es humano. La correspondencia entre los hombres y el mundo pasa siempre por la mediación de la palabra. Ella es voz que nombra la realidad, es referencia y signo que determina todas las representaciones. (Fauquié, 1993, p. 405)

La palabra es la representación del mundo. Como dice Fauquié, pone en relación al hombre con la realidad, una realidad que es física y externa a él. Pero también la palabra tiene el poder de conectar al individuo consigo mismo y con los demás dentro del plano emocional. La palabra impacta en quien la pronuncia y en quien la escucha al informar, a veces de manera sutil, a veces abruptamente, de situaciones y sensaciones personales, abriendo la puerta que da acceso a aquello que se mantienen en lo recóndito de la intimidad. La palabra como significación emocional se completa y complementa con el silencio de la palabra no dicha, con el lenguaje no verbal que, como ya se ha señalado en esta tesis, en un contexto en el que predomina la comunicación escrita como es el EVEA *online*, se hace complicado estudiar si no es por elementos paralingüísticos.

Identificados los eventos disparadores o elicitadores de emociones, hemos querido indagar un poco más en las palabras dichas (escritas) por el alumnado. En el transcurso de esta investigación hemos tomado consciencia, si bien es un hecho conocido, de cómo la emoción a menudo se esconde en la connotación de la palabra pronunciada, en frases, giros lingüísticos o, como se ha visto, en metáforas. Esta circunstancia nos ha obligado a hacer un ejercicio de reflexión, no exenta de subjetividad y empatía, para alcanzar a entender qué emoción se estaba poniendo de manifiesto en las expresiones utilizadas por el alumnado. Ahora buceamos en un profuso mar de palabras en busca de aquellas que denotan explícitamente una emoción, un estado emocional o un sentimiento, y a estas palabras las hemos dado en llamar «palabra emocional».

Recogidas la totalidad de palabras contenidas en los documentos narrativos, con el *software* de análisis cualitativo (*Atlas.ti*), se ha llevado a cabo el cribado de términos atendiendo a su denotación, al significado manifiesto y no subjetivo del mismo (disponible en Anexo 10). Filtradas las palabras, se agrupan por campos semánticos y considerando la afinidad de significado. De esta manera, se han identificado un número variable de vocablos que pueden circunscribirse en distintas emociones tanto de valencia positiva como negativa.

El resultado obtenido de este proceso se recoge en la siguiente tabla, en la que se presentan las emociones por pares contrarios. Así mismo, se consignan palabras afectivas (entre las que se incluyen palabras como 'abrazo', 'beso', 'afecto', etc.), las palabras emoción y sentimiento (así como sus derivadas) y por último las palabras sensación y percepción (también con sus derivadas).

Tabla 67. Palabras emocionales

<b>Valencia positiva</b>	<b>Cuantía</b>	<b>Valencia negativa</b>	<b>Cuantía</b>
Acompañamiento	54	Soledad / Aislamiento	125
Complacencia	29	Desagrado / Aversión	7
Orientación	28	Confusión	160
Disfrute	202	Aburrimiento	14
Alegría	164	Tristeza	68
Calma / Tranquilidad	37	Tensión / Angustia / Ansiedad	95
Alivio	79	Agobio	50
Confianza / Seguridad	102	Miedo	90
Ilusión	42	Desilusión	15
Esperanza	128	Desesperanza	0
Aliento / Apoyo	100	Preocupación	47
Orgullo (hacia el logro)	209		
Satisfacción (en el proceso)	65	Frustración	22
Bienestar	133	Saturación	64
Valor/Vigor (en relación al esfuerzo)	134	Cansancio	20
Gratitud/ Agradecimiento	48	Enfado	35
Sorpresa	21	Indiferencia	0
<b>TOTAL</b>	<b>1575</b>	<b>TOTAL</b>	<b>812</b>
		Culpa	13
Emociones autorreflexivas		Vergüenza	4
<b>TOTAL</b>			<b>17</b>
Palabras afectuosas		183	
Palabra emoción / sentimiento		40	
Palabra sensación / percepción		119	
<b>TOTAL</b>		<b>342</b>	

Fuente: elaboración propia

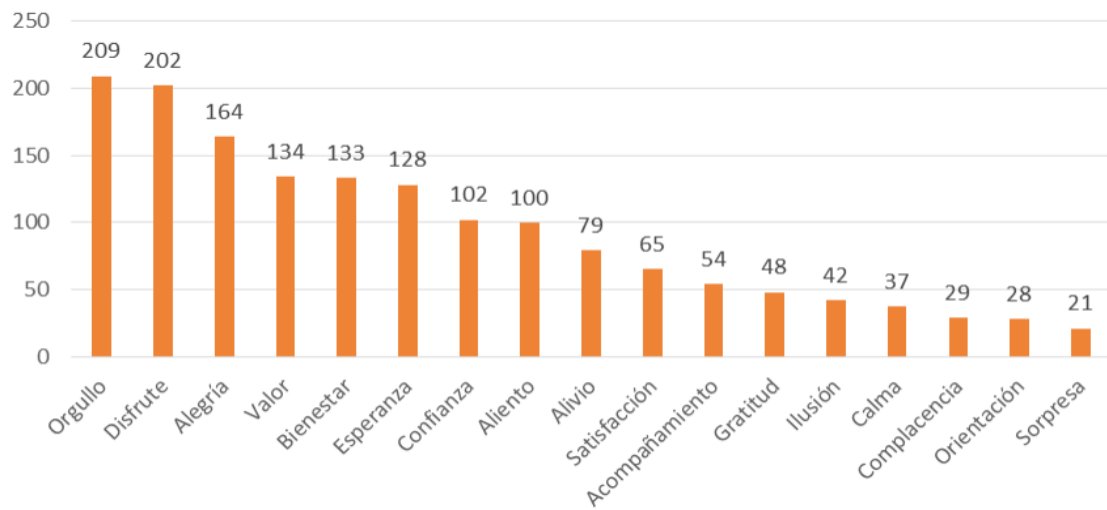


Figura 79. Gráfico de palabras con valor emocional positivo

Fuente: elaboración propia

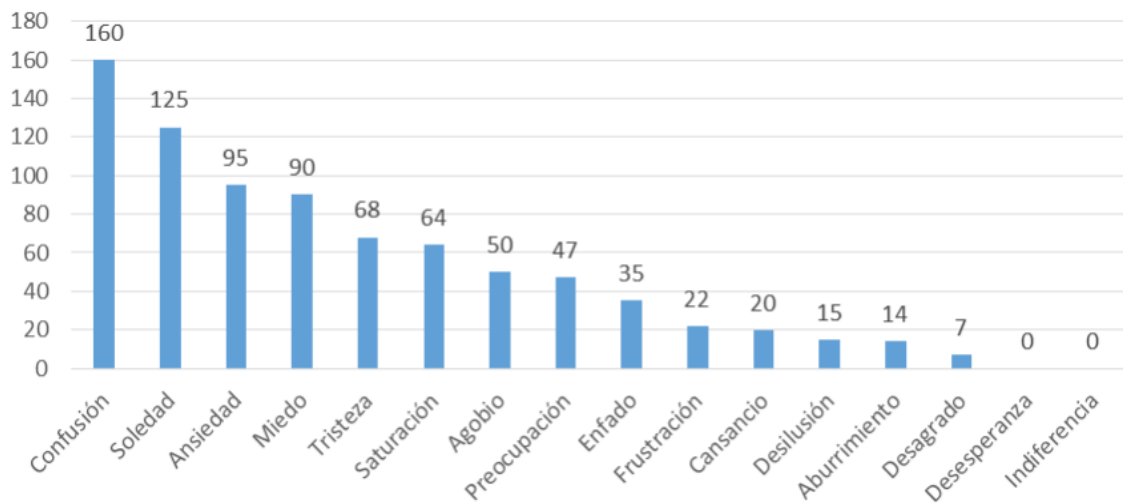


Figura 80. Gráfico de palabras con valor emocional negativo

Fuente: elaboración propia

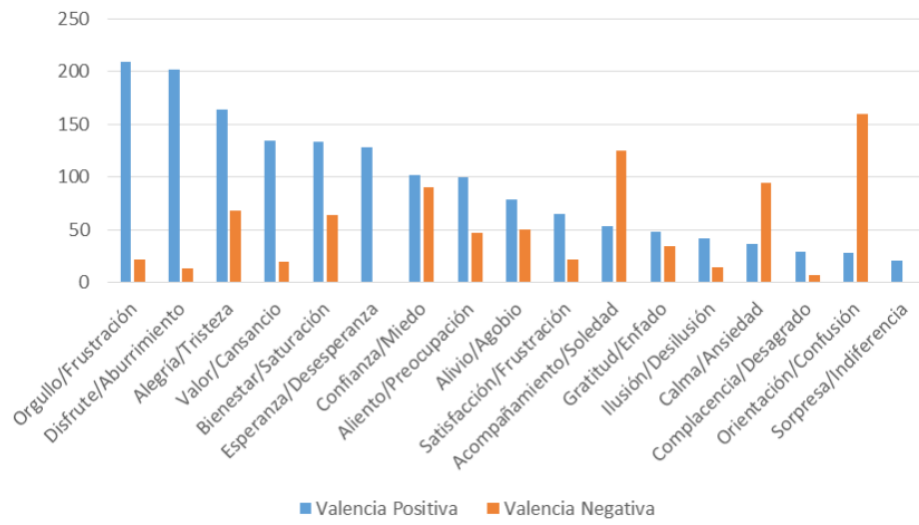


Figura 81. Gráfico comparativo de palabras emocionales

Fuente: elaboración propia



# Capítulo 16. Resultados del cuestionario EMOC-EVEA y triangulación de datos

16.1

## **Análisis descriptivo de los resultados de EMOC-EVEA**

Informe de resultados de las variables conceptuales del cuestionario EMOC-EVEA.

16.2

## **Resultados del análisis factorial exploratorio de EMOC-EVEA**

Informe de resultados del análisis estadístico exploratorio con SPSS Statistics 22.

16.3

## **Triangulación: armonizando resultados desde el multimétodo**

Presentación de resultados tras el cotejo de los resultados de orden cualitativo y cuantitativo.  
DAFO y resumen de emociones en el MED.





En este informe de resultados vamos a trabajar con dos versiones del cuestionario EMOC-EVEA, ya que, si bien del estudio exploratorio de fiabilidad resultó un cuestionario con treinta ítems, el cuestionario original nos ha aportado valiosa información del grupo estudiado que estimamos conveniente debe quedar recogida, de manera descriptiva, en este informe de tesis<sup>135</sup>.

### **16.1. Análisis descriptivo de los resultados de EMOC-EVEA**

El grupo de alumnos del MED que ha participado en esta investigación respondiendo al cuestionario EMOC-EVEA está formado por 29 sujetos de los cuales un 55.2 % (16) son mujeres y el restante 44.8 % (13) son hombres. Su rango de edad se sitúa entre 22 y los 50 años con mediana en 31. La edad media es de 32.6 años (IC al 95 %: 29.54 – 35.56) con desviación estándar de 7.91 años, siendo, por tanto, un grupo similar al empleado en la anterior validación del instrumento.

#### **a) Resultados de la variable conceptual: «Emociones académicas»**

Dentro de esta dimensión comenzamos por exponer los resultados de las emociones relacionadas con el aula virtual, el contexto propiamente dicho en el que se lleva a cabo la formación.

En el momento de acceder al aula virtual, formulamos la primera pregunta del cuestionario sobre el posible temor que pueda suscitar la mala conexión a Internet. Puede parecer una pregunta inocua y en principio carente de relación con el fondo emocional al que se pretende acceder; sin embargo, se decidió hacer esta pregunta por una obvia razón: el desarrollo de un EVEA necesita de la red para poder llevarse a término, sin este «medio» no existe la modalidad educativa *online*; es hacedor y parte del contexto, y, por tanto, requisito básico y esencial. Entonces, ¿qué emociones puede generar el hecho de tener problemas o no tener una conexión de calidad a Internet? La respuesta del alumnado desvela una alta preocupación sobre este particular, preocupación que a lo largo de los relatos vemos como se eleva y torna en temor y angustia ante la posibilidad de una caída de la red en el momento de entrega de tareas, exámenes y defensa del TFM.

Respecto al estado anímico con el que, por lo general, entraban en el aula virtual los resultados nos permiten decir que se sienten tranquilos, optimistas y confiados en sus capacidades para abordar el reto, aunque denoten cierto desasosiego ante la posible complejidad de los contenidos y tareas a realizar.

---

<sup>135</sup> Las respuestas al cuestionario «EMOC-EVEA», así como el análisis de media y desviación por ítems y variables conceptuales, pueden ser consultadas en el Anexo 11.

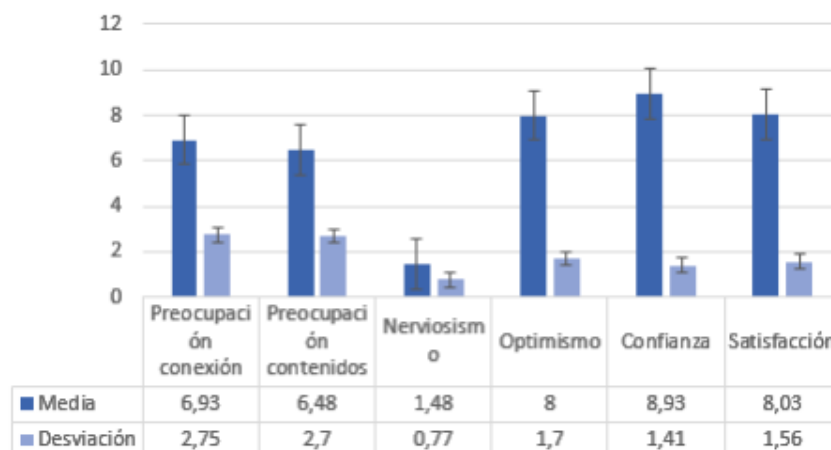


Figura 82. Emociones de acceso al aula virtual

Fuente: elaboración propia

Una vez dentro del aula, la saturación que experimentan ante la información ofrecida gira en torno a niveles medios, sin embargo, hemos comprobado por los correos y relatos que esta percepción de saturación es bastante más elevada, sobre todo cuando enfrentan la primera tarea. Denotan un notable gusto por la interacción a través del aula virtual, no sintiéndose intimidados a la hora de intervenir en los foros. La distancia física tanto del profesorado como de los compañeros no les procura sensación de aislamiento o soledad, no se sienten perdidos dentro del aula virtual ni experimentan sensación de aburrimiento, lo que se relaciona con percibir solo medianamente la tarea como una carga a aligerar cuanto antes y sentirse muy altamente satisfechos del trabajo que realizan dentro del aula.

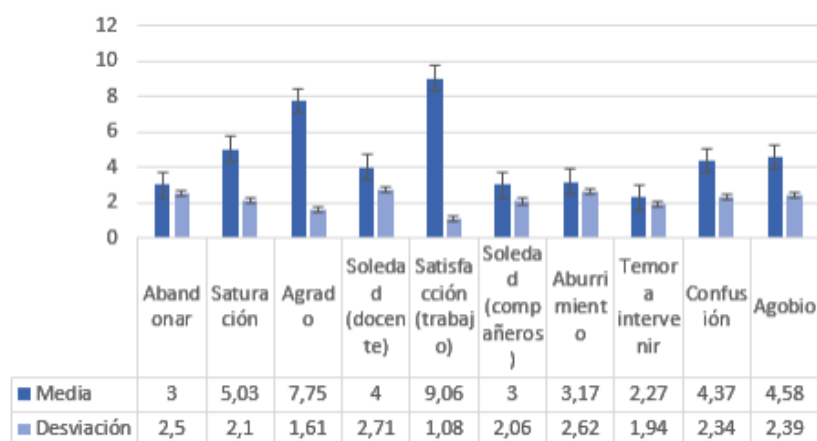


Figura 83. Emociones dentro del aula virtual

Fuente: elaboración propia

Por último, al salir del aula virtual el alumnado se siente satisfecho con la actividad realizada dentro del aula por lo que, en consonancia, presenta muy bajos índices

de frustración. Esta satisfacción puede estar detrás de la motivación y la ilusión reflejadas hacia su continuación en la formación *online*. Sin embargo, esto no implica un deseo de volver a entrar en el aula de manera inminente, es decir de emprender cada nuevo reto diario que supone cada la actividad en el aula virtual.

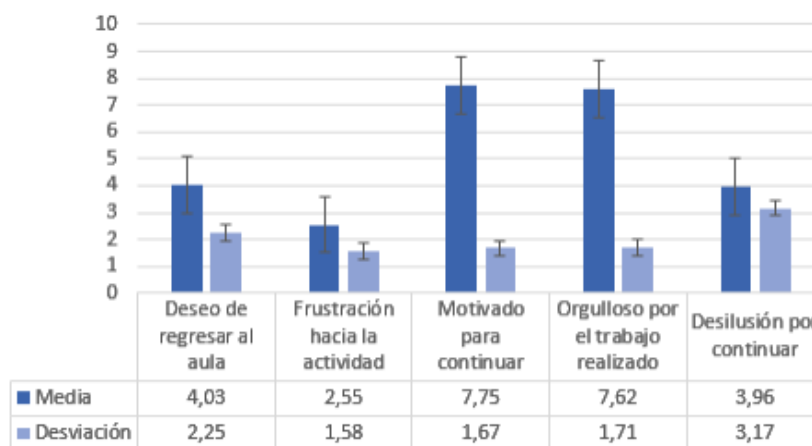


Figura 84. Emociones al salir del aula virtual

Fuente: elaboración propia

### a) Referidas a las emociones de aprendizaje

El alumnado destaca que el reto que supone estudiar *online* les resulta muy gratificante, confían plenamente en sus capacidades para el estudio *e-learning*, no acusando demasiada irritación por las horas necesarias frente al ordenador para realizar las tareas, tareas que no son consideradas como una carga a aliviar cuanto antes. Por otra parte, el objetivo de adquirir nuevos conocimientos es una de las mayores motivaciones que encuentran en el aula virtual, atribuyendo a los materiales y recursos presentados en el curso un elevado índice de contribución a su proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que influye a que las señales de aburrimiento sean muy bajas. La preocupación y estrés por la entrega de las tareas dentro del tiempo estipulado alcanza niveles medios. Uno de los parámetros más destacable corresponde al elevado nivel, y la coincidencia prácticamente plena entre los sujetos que responden al cuestionario, de exigencia personal manifestada<sup>136</sup>.

<sup>136</sup> «El perfeccionismo es una característica multidimensional de la personalidad que se caracteriza por esfuerzos de impecabilidad y el establecimiento de estándares de rendimiento excesivamente altos acompañados de una tendencia a demasiadas evaluaciones críticas» (Méndez Giménez et al., 2014, p. 19)

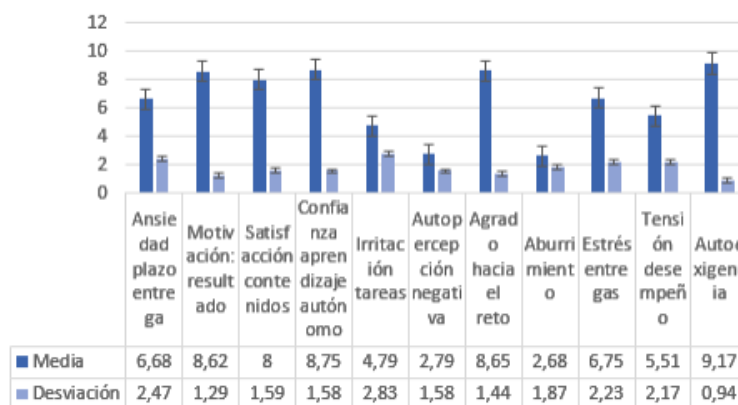


Figura 85. Emociones hacia el aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Dentro de las emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje, el tipo de tareas propuestos durante la formación es otro foco de interés en EMOC-EVEA. Verificamos que el alumnado registra niveles muy similares de interés según la tarea a realizar, destacando un índice más elevado por aquellas propiamente evaluativas (exámenes), seguidas de las tareas de comunicación (contribución en foros y tutorías síncronas), y un menor interés, aunque siempre dentro de niveles considerablemente altos, por aquellas tareas que requieren de la lectura en pantalla.

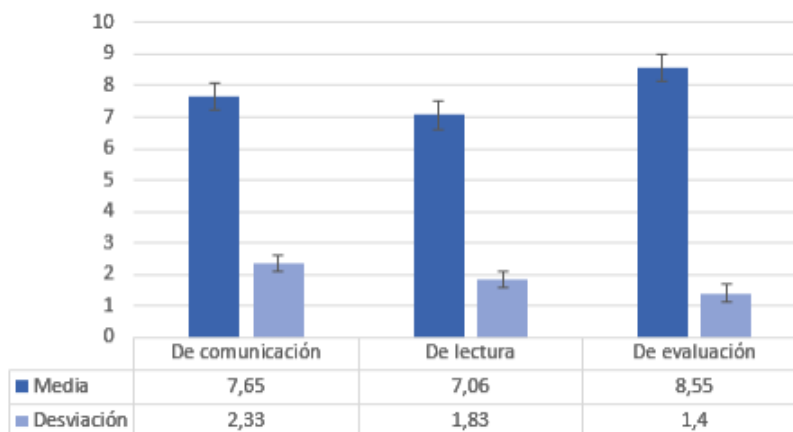


Figura 86. Interés del alumnado hacia los distintos tipos de tareas

Fuente: elaboración propia

**b) Resultados de la variable conceptual: «Emociones relacionadas con la comunicación e interacción»**

Ya se había señalado que el alumnado muestra una notable complacencia por la interacción a través del aula virtual, interacción que no es percibida, en contraposición con los datos recogidos por los instrumentos narrativos, como fría o distante. La participa-

ción e intervención en los foros no se ve limitada a cuando esta tiene carácter obligatorio. Les resulta fácil exponer sus necesidades o deseos, pero ligeramente menos expresar cómo se sienten, aunque manifiestan no evitar, conscientemente, las manifestaciones emocionales expresas. Estiman que se comunican de manera positiva y leen con atención las aportaciones vertidas por los compañeros. Además, manifiestan no sentir temor a que sus palabras sean malinterpretadas.

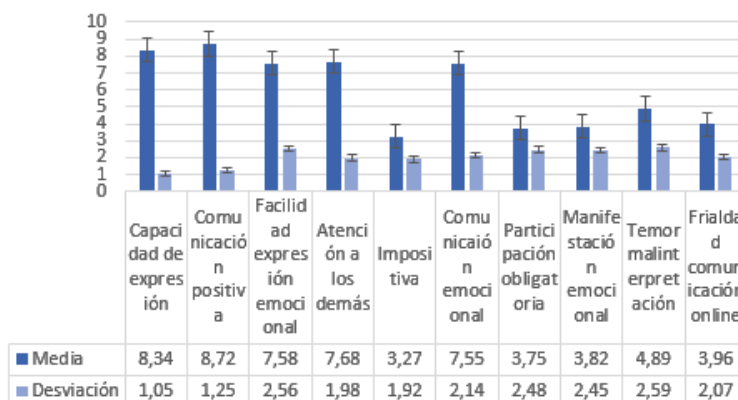


Figura 87. Emociones sobre la comunicación en el aula virtual

Fuente: elaboración propia

**c) Resultados de la variable conceptual: «Emociones relacionadas con la comunidad de aprendizaje»**

Atendiendo a las emociones referidas al grupo-clase expresan que consideran que sólo medianamente se ha conformado grupo dentro del MED, pero que se sienten parte del mismo. Estos datos coinciden, como hemos visto, con las manifestaciones que realizan en sus narraciones. Se sienten con la libertad imprescindible para expresar sus opiniones, evitan la confrontación y piden ayuda cuando lo consideran necesario. Mostrando el agrado que les supone la participación activa en los foros de debate, no se sienten decepcionados si el resto del grupo-clase se inhibe de expresar sus ideas u opiniones y declaran su reconocimiento por el trabajo de los demás.

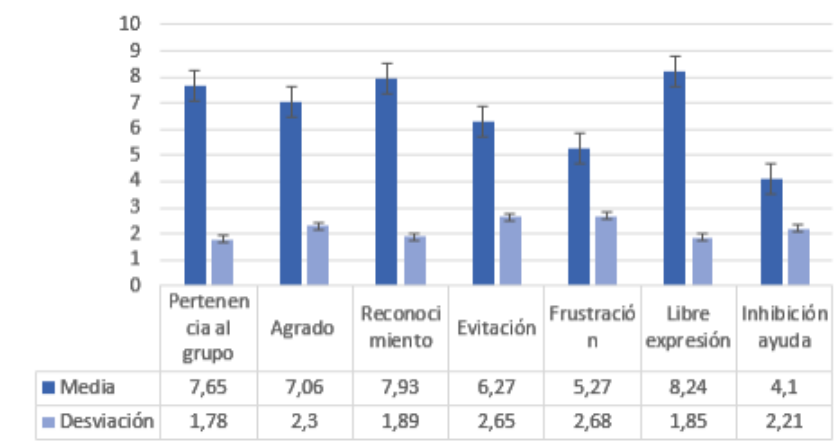


Figura 88. Emociones relacionadas con el grupo-clase

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la percepción que tienen sobre el trabajo en grupo realizado, si bien el promedio de las respuestas arroja una notable buena impresión respecto al mismo, en los valores individuales hemos encontrado una fuerte dispersión entre miembros de un mismo grupo, valorando unos con un 10 y otros con un 1 la percepción del nivel de colaboración del equipo para la resolución de la tarea. Cuestionados por si se sienten perdidos dentro del trabajo en grupo, el nivel de afirmación es muy bajo. Consideran que el trabajo colaborativo favorece a su aprendizaje personal, girando en torno a valores medios la preferencia por el trabajo individual. También en valores medios se fija su predisposición a ejercer el liderazgo del grupo. Si bien reflejan que se esfuerzan por conocer de una manera más personal a sus compañeros, manifiestan que su implicación en el trabajo grupal no obedece a las relaciones, más sociales, que puedan establecerse con ellos.

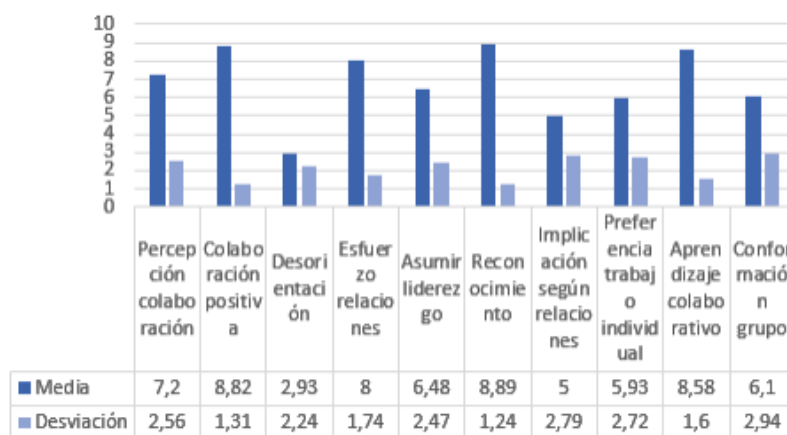


Figura 89. Emociones relacionadas con las tareas colaborativas en grupo

Fuente: elaboración propia

A la vista de los resultados, podemos concluir que, de manera global, el alumnado del MED ha experimentado más emociones de significación positiva que negativa hacia las tres variables conceptuales que han sido exploradas: emociones hacia el aprendizaje, comunicación y la comunidad de aprendizaje.

Por último, en EMOC-EVEA se la oportunidad, en el apartado Observaciones<sup>137</sup>, de manifestar aspectos emocionales que el alumnado entienda no quedan recogidos en el cuestionario. Entre los comentarios vertidos encontramos aspectos que más tarde se consolidan en sus relatos personales, aunque, en algunos casos también hallamos contradicciones con lo que el sujeto manifiesta en el cuestionario.

## **16.2. Resultados del análisis factorial exploratorio de EMOC-EVEA**

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de la aplicación del análisis factorial exploratorio a los treinta ítems que componen el cuestionario EMOC-EVEA en su versión definitiva., procediendo, en primer lugar, a describir dichos ítems en esta muestra de estudio (N=29 participantes)<sup>138</sup>. El resultado se presenta en la siguiente tabla.

---

<sup>137</sup> Los comentarios pertenecientes a las Observaciones están entrelazados en forma de citas en el Capítulo 15.

<sup>138</sup> La descripción de la muestra ya ha sido contemplada al inicio de este capítulo.

Tabla 68. Análisis exploratorio y descriptivo EMOC-EVEA de la muestra del Máster en Educación Digital

	Exploración: Forma		Centralidad		Rango (Mín./Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil
Ítem 1	-1.498	2.001	8.93	1.00	5 / 10	1.44	2.00
Ítem 2	1.236	0.448	3.00	2.00	1 / 9	2.55	4.00
Ítem 3	-0.444	-0.722	5.03	6.00	1 / 8	2.15	3.50
Ítem 4	-0.314	-1.198	7.76	8.00	5 / 10	1.64	3.00
Ítem 5	0.349	-1.424	4.00	3.00	1 / 9	2.76	5.00
Ítem 6	-2.048	5.868	9.07	9.00	5 / 10	1.10	1.00
Ítem 7	0.889	-0.362	3.00	2.00	1 / 8	2.10	4.00
Ítem 8	2.166	4.657	2.28	2.00	1 / 9	1.98	2.00
Ítem 9	0.042	-1.052	4.38	5.00	1 / 9	2.38	5.00
Ítem 10	0.488	-0.104	4.59	5.00	1 / 10	2.44	3.00
Ítem 11	1.017	-0.249	2.55	2.00	1 / 6	1.62	2.50
Ítem 12	-0.478	-0.543	7.76	8.00	4 / 10	1.70	2.00
Ítem 13	-1.130	1.064	8.62	9.00	5 / 10	1.32	2.00
Ítem 14	-1.232	1.909	8.00	8.00	3 / 10	1.63	2.00
Ítem 15	-2.078	5.299	8.76	9.00	3 / 10	1.62	2.00
Ítem 16	0.251	-1.473	4.79	4.00	1 / 10	2.88	5.50
Ítem 17	2.174	7.031	2.79	2.00	1 / 9	1.61	1.00
Ítem 18	-1.377	2.166	8.66	9.00	4 / 10	1.47	2.00
Ítem 19	-1.134	0.546	9.17	9.00	7 / 10	0.97	1.00
Ítem 20	-1.437	1.818	7.66	8.00	1 / 10	2.38	2.50
Ítem 21	-1.270	2.124	7.07	7.00	2 / 10	1.87	2.00
Ítem 22	-0.625	-0.381	8.55	9.00	5 / 10	1.43	2.50
Ítem 23	0.902	0.088	3.76	3.00	1 / 10	2.53	3.50
Ítem 24	0.893	0.120	3.83	3.00	1 / 10	2.49	3.50
Ítem 25	0.396	-0.585	4.90	5.00	1 / 10	2.64	4.00
Ítem 26	0.464	-0.187	3.97	4.00	1 / 10	2.11	3.00
Ítem 27	-0.862	1.313	7.66	8.00	3 / 10	1.82	2.00
Ítem 28	-0.857	0.275	7.07	7.00	1 / 10	2.34	3.00
Ítem 29	0.302	-1.059	4.10	4.00	1 / 8	2.26	4.00
Ítem 30	-1.391	2.277	8.90	9.00	5 / 10	1.26	2.00

Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

Apuntábamos en el capítulo dedicado al análisis de validación de EMOC-EVEA que la composición detectada en el análisis factorial exploratorio, nos ha inclinado a la definición de dos variables, una para cada dimensión, denominadas: emociones positivas (que identificamos como D1) y emociones negativas (identificada como D2) calculadas cada una de ellas por el método habitual de acumulación de puntos. Es decir



que la puntuación de la dimensión es igual a la suma de los valores de las respuestas dadas por los participantes a los 15 ítems que las integran. Por tanto, ambas variables tienen un rango de valores esperado de [ 0 – 150] donde en D1 (emociones positivas) una puntuación más alta representa que el alumnado percibe mayor bienestar emocional; en tanto que en D2 (emociones negativas) una puntuación más alta debe ser interpretada como que los sujetos, por el contrario, perciben su estado emocional como adverso. No se ha calculado una puntuación total, suma de las dos anteriores, debido a que la interpretación de ambas dimensiones es inversa entre sí y por tanto los valores altos y bajos de cada una de ellas tenderían a una puntuación global que regrese hacia el punto medio de la escala con una interpretación carente de significado.

La tabla siguiente presenta la descriptiva de ambas variables en esta muestra del Máster. De forma global, observamos que el alumnado, en su paso por el MED, registra unos valores más bien altos en la D1 (emociones positivas), lo que supone, como parece lógico si son coherentes en sus respuestas, que las emociones negativas (D2), tienden a ser bajas.

Tabla 69. Análisis exploratorio y descriptivo. Análisis de la muestra del Máster en Educación Digital

Variable	Exploración: Forma		Centralidad		Rango (Mín./Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curto- sis	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>Emociones positivas D1</b>	-0.977	1.548	123.62	128.00	77 / 145	15.19	22.00
<b>Emociones negativas D2</b>	0.854	0.294	56.97	51.00	25 / 112	22.29	26.00

Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22.

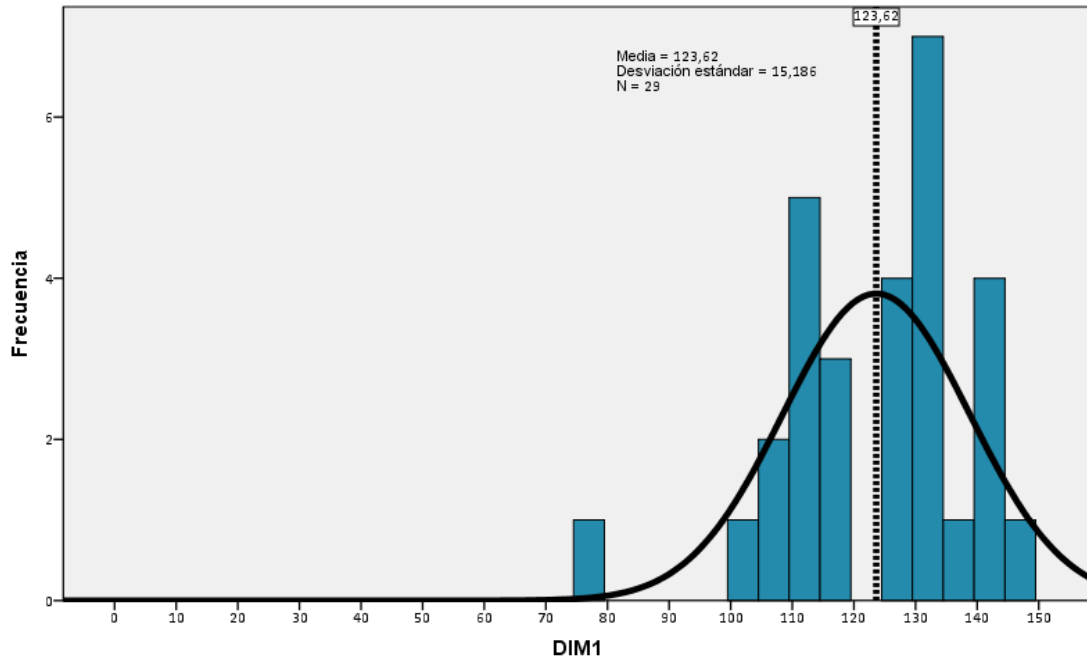


Figura 90. Histograma D1: emociones positivas

Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

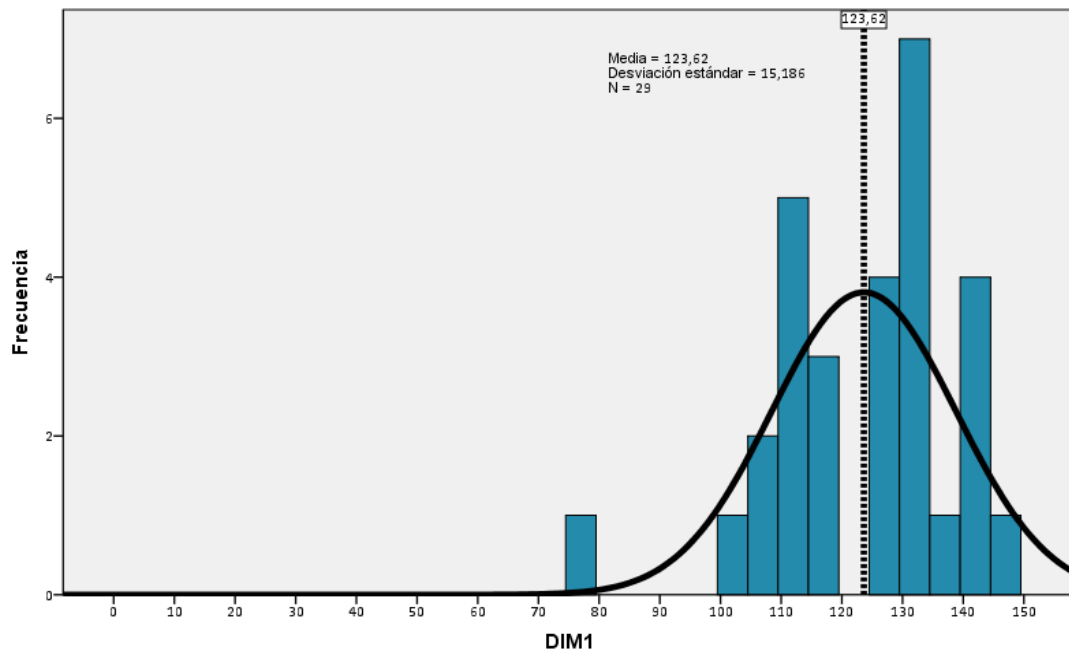


Figura 91. Histograma D2: emociones negativas

Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Para cerrar este análisis estadístico exploratorio, se procede a comparar a este grupo de participantes en función de algunos factores de interés: género, edad, experiencia previa en formación *online*. Para ello, dado lo reducido de la muestra y de los subgrupos que se definen por estos factores, se ha optado por emplear estadísticos

no-paramétricos que no exigen el cumplimiento de condiciones previas. En concreto se ha utilizado el Test U de Mann-Whitney para el contraste de grupos independientes entre sí.

### a) Diferencias en función del género

Los resultados obtenidos muestran un valor promedio de las mujeres menor en la D1, es decir que su estado emocional general es menos satisfactorio que el de los hombres, presentando, en consonancia con lo anterior, un valor notablemente más alto en la D2.

Para la D1, si bien el test aplicado nos impide afirmar que la diferencia observada sea estadísticamente significativa ( $p > .05$ ), se podría hablar de una casi significación ( $p > .05$  pero  $< .10$ ) de manera que es muy posible que en muestras de mayor número de participantes se pueda probar esta significación y concluir en el sentido arriba indicado, con una diferencia a favor de los hombres de unos 7 puntos (1/2 desviación estándar). En cambio, en la D2 sí que la elevada diferencia observada (unos 18 puntos, casi 1 desviación estándar) ha demostrado su alta significación estadísticas ( $p < .01$ ) de modo que nos permite concluir en el sentido señalado anteriormente en contra de las mujeres en esta dimensión.

Tabla 70. Análisis comparativo en función del género

Variable	Mujeres (n=16)		Hombres (N=13)		Test M-W	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
<b>D1: emociones positivas</b>	120.75 (13.17)	117.50	127.15 (17.23)	130.00	1.40 <sup>NS</sup>	.085
<b>D2: emociones negativas</b>	65.06 (22.05)	59.50	47.00 (18.90)	43.00	2.35**	.009

Análisis comparativo. Variables de las dimensiones del cuestionario «EMOC-EVEA». Muestra del Máster en Educación Digital. N=29 en función del GÉNERO. N.S. = NO significativo ( $p > .05$ )\*\* = Altamente significativo al 1 % ( $p < .01$ ). Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

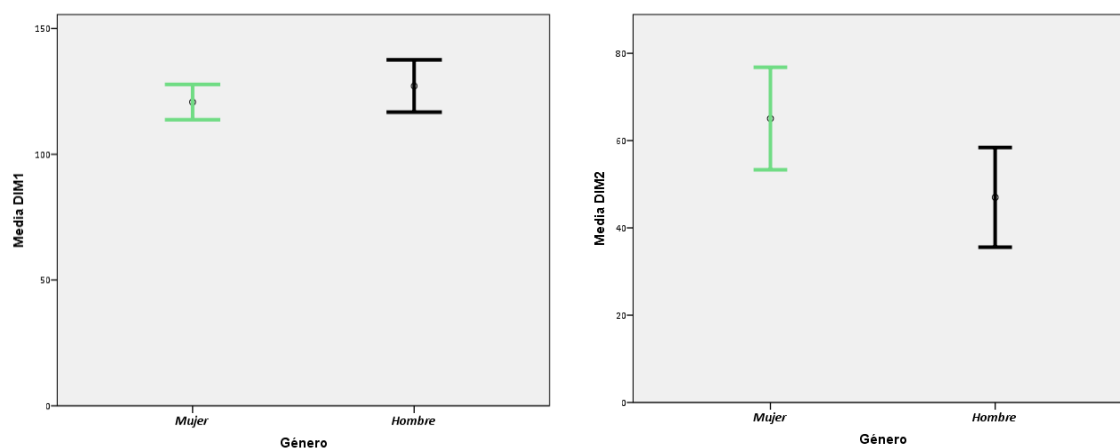


Figura 92. Índices de variabilidad de las D1 y D2 atendiendo al género

Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

### b) Diferencias en función de la experiencia previa

Nuestros datos indican que las diferencias entre los valores medios del alumnado que manifiesta contar con experiencia previa y aquellos que emprenden formación *online* por primera vez son muy similares entre sí en ambas dimensiones. Por ello, es muy razonable que los Test MW aplicados determinen que las diferencias entre unos y otros no alcancen significación estadística ( $p > .05$ ), concluyendo, por tanto, que en los resultados obtenidos del cuestionario no influye la experiencia previa.

Tabla 71. Análisis comparativo en función de la experiencia previa

Variable	Sí tienen E.P. (n=22)		No tiene E.P. (N=7)		Test M-W	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
<b>D1: emociones positivas</b>	124.33 (11.14)	128.00	121.71 (25.22)	134.00	0.36 <sup>NS</sup>	.372
<b>D2: emociones negativas</b>	57.05 (20.11)	53.50	56.71 (30.07)	47.00	0.38 <sup>NS</sup>	.355

Análisis comparativo. Variables de las dimensiones del cuestionario «EMOC-EVEA». Muestra del Máster. N=29 en función de la EXPERIENCIA PREVIA. N.S. = NO significativo ( $p > .05$ ). Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

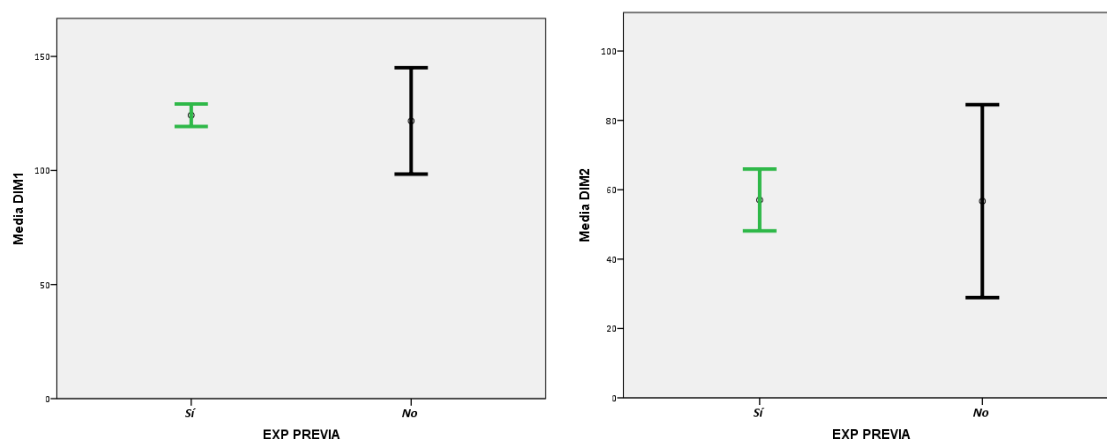


Figura 93. Índice de variabilidad D1 y D2 según experiencia previa

Fuente: elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Sin embargo, la observación de las gráficas anteriores indica que, aunque los valores promedio de ambos subgrupos son efectivamente muy similares, el grado de variabilidad (representado por la longitud de las barras) es mucho más elevada en el caso de los sujetos que no tienen experiencia previa tanto en la D1 como en la D2.

De hecho, si lo comprobamos en la anterior tabla de resumen estadístico podemos comprobar que en la D1 la desviación estándar del grupo de alumnado novel en contextos *online*, es más del doble que la del grupo con experiencia en estos entornos. Es decir que tener experiencia previa hace que los casos sean mucho más homogéneos entre sí, en tanto que la falta de esta produce que la submuestra de estos participantes

sea mucho más dispersa. Aplicado el Test de Levene, la diferencia entre ambas varianzas alcanza significación estadística para  $p < .01$  (Valor del estadístico  $F=13.58$ ; 1 y 27 gl;  $p=.001$ ).

En esta misma línea en la D2 la desviación estándar es una 1.5 veces más alta en el subgrupo de los casos sin experiencia previa con respecto a la de los que sí la tienen. Esta diferencia, aun siendo muy notable, no alcanza significación estadística según el Test de Levene con  $p > .05$  (Valor del estadístico  $F=2.50$ ; 1 y 27 gl;  $p=.063$ ) pero se queda cerca de serlo ( $p < .10$ ). Por tanto, podemos considerar que, muy posiblemente, con una muestra de mayor tamaño, podría haberse alcanzado una diferencia significativa. De esto se deduce que podría darse una situación similar a la anterior, donde la falta de experiencia previa podría estar asociada a una mayor dispersión de los sujetos también en esta dimensión.

### c) Diferencias en función de la edad

Para este contraste previamente se procedió a dividir al grupo total de participantes en el Máster en dos grupos de edad. Se consideró que el punto de corte óptimo desde el punto de vista teórico era los 35 años, formándose así dos grupos (menores/mayores de 35 años). Los resultados de los contrastes realizados (tabla 72) indican que las diferencias en las dos dimensiones han resultado ser estadísticamente significativas ( $p < .05$ ). Nuestros datos nos permiten concluir que los sujetos con más edad tienen valores promedio más elevados en la D1, a la par que tienen valores promedio más bajos en la D2.

De estos resultados puede concluirse que en las dos dimensiones del cuestionario el alumnado de más edad presenta un mayor bienestar emocional, mientras que los más jóvenes manifiestan más elevados niveles de malestar.

Tabla 72. Análisis comparativo en función de la edad

Variable	Hasta 35 años (n=20)		Desde 35 años (N=9)		Test M-W	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
D1: emociones positivas	120.00 (15.48)	119.00	131.67 (11.50)	132.00	1.93*	.027
D2: emociones negativas	61.45 (21.33)	60.50	47.00 (22.30)	43.00	2.00*	.022

Análisis comparativo. Variables de las dimensiones del cuestionario «EMOC-EVEA». Muestra del Máster. N=29 en función de la EDAD \* = Significativo al 5 % ( $P < .05$ ). Fuente: elaboración propia

3Triangulación: armonizando resultados desde el multimétodo. Para un mayor ajuste en la triangulación hubiera sido conveniente contar con las narraciones (relatos y entrevistas) de todos los alumnos que respondieron al cuestionario. Esto nos permitiría llevar un registro individualizado de cada uno de los participantes, sin embargo, y aunque ciertamente puede ser una línea de investigación futura, en esta tesis se aborda,

partiendo de la individualidad emocional, la cuestión socio-emocional del conjunto de alumnos que entrañan la comunidad educativa del MED.

Si bien los resultados obtenidos por los instrumentos de carácter cualitativo coinciden en el fondo, sí se han revelado ciertas disparidades entre algunas cuestiones cuando las comparamos con los resultados de EMOC-EVEA. Desgranaremos algunas de las coincidencias y contradicciones halladas del cotejo de los instrumentos cualitativos y cuantitativos<sup>139</sup>.

#### **a) Emociones relacionadas con la comunicación-interacción**

En el Capítulo 15 ha quedado reflejado como la comunicación es un fuerte objeto emocionalmente competente para el alumnado. Resumiendo los hallazgos resultantes de las producciones narrativas se infiere que, por lo general, sienten la comunicación mediada por ordenador como fría, distante y en la que, además, pueden encontrarse distintas barreras que entorpecen el proceso comunicativo tanto para el desempeño académico como para establecer relaciones socio-afectivas. Destacan, igualmente, que la comunicación versa, casi exclusivamente, en torno a cuestiones académicas, ampliándose su contenido a aspectos más socio-afectivos cuando aquella se extiende a entornos ajenos a la plataforma en la que se lleva a cabo el proceso de e-a. En contraposición a estos extremos, en el cuestionario muestran una notable complacencia por la interacción a través del aula virtual, interacción que no perciben fría o distante.

Se preguntaba en el cuestionario por el posible sentimiento de aislamiento que pudiera producir la distancia física respecto al docente y al resto de compañeros. En uno y otro, los resultados arrojan que este riesgo es muy bajo. De las manifestaciones vertidas en las producciones narrativas colegimos que al hablar de distancia física, más bien de distancia transaccional, puede ponerse el foco en una doble vertiente: hacia el desempeño (distancia con el docente) y hacia la dimensión social (distancia con los compañeros). Respecto a la primera, el desempeño o proceso de aprendizaje propiamente dicho, en las narraciones nos hablan de situaciones de incomodidad emocional devenida, en último término, de la calidad (y tal vez, también cantidad) de comunicación con el docente. La calidad, para el desempeño, vendría dada por cuestiones como las afirmaciones que pivotan en la confusión producida por la falta de explicaciones directas (cara a cara) y la demora en la resolución de dudas, ambas atribuibles a la percepción de privación de presencia docente. Por otro lado, la distancia física en lo que respecta a la dimensión social, la ausencia de compartir espacios físicos desfavorece la

---

<sup>139</sup> Permítasenos decir, y esto puede entrar dentro de la apreciación puramente subjetiva de la investigadora, que se ha tenido la sensación de que en el cuestionario se ha respondido teniendo en cuenta la deseabilidad social, aquello que creen que la investigadora quiere oír, ya que reiteramos que cuando los resultados del cuestionario son comparados con los obtenidos de las narraciones se percibe cierta desarmonía entre las respuestas dadas en uno y otro instrumento.

constitución de relaciones sociales que vayan más allá de lo puramente educativo. Una y otra vertiente deriva en que sí se hayan dado casos, y momentos, en que en el alumnado se hayan originado emociones de soledad y aislamiento.

### **b) Emociones relacionadas con el desempeño académico**

Al hilo de lo anterior, donde nos hacíamos eco de la calidad de desempeño asociada a la comunicación, el tipo de tareas (de comunicación, de lectura y de evaluación), presenta en ambos instrumentos semejantes niveles de interés e implicación. Parece que el compromiso con la actividad no atiende tanto al tipo de tareas sino, como dicen en las narrativas, de la funcionalidad y practicidad de las mismas. No obstante, las actividades de comunicación, que se centran en las aportaciones en los debates de foro de las distintas asignaturas, en el caso de las narrativas denotan que la participación se debe, en gran medida, a su carácter obligatorio, no prestando especial atención a las aportaciones de los demás compañeros. De ello podemos colegir, en contraposición a lo declarado en el cuestionario, que es difícil que pueda llevarse a cabo un proceso de co-construcción de aprendizajes.

En el cuestionario declaran que los niveles de saturación experimentada, atribuible a la información y contenidos ofrecidos, gira en torno a cotas no excesivamente representativas. Sin embargo, si acudimos a los instrumentos narrativos se comprueba que la percepción de saturación es bastante más elevada, sobre todo a la hora de abordar la primera tarea; tarea que unida a la novedad del contexto para el alumnado novel ha generado confusión y desorientación. Estas últimas emociones, alcanzan niveles poco representativos en el cuestionario, en contraposición, del análisis de palabras emocionales que se ha llevado a cabo, encontramos que precisamente las palabras del campo semántico de la confusión son las que más están presentes en el discurso del alumnado.

La formación *online* cuenta como objetos mediadores de aprendizaje, evidentemente, con el ordenador personal u otros soportes digitales y la conexión a Internet mediante la que conectar con la plataforma en la que se aloja el aula virtual. La posibilidad de que surjan problemas de origen técnico, en la que incluimos contar con una conexión a Internet de calidad deficitaria, es una preocupación y un miedo recurrente del alumnado. Consideramos que los valores obtenidos en EMOC-EVEA registran esta misma preocupación, ya que se sitúan, dentro de la escala Likert 1-10, en prácticamente un 7 (en concreto un 6,9). Preocupación que a lo largo de los relatos vemos como se eleva y torna en temor y angustia ante la posibilidad de una caída de la red

en el momento de entrega de tareas, la realización de exámenes y la defensa del TFM<sup>140</sup>.

### **c) Emociones relacionadas con la comunidad de aprendizaje**

Dentro del desempeño académico nos interesamos por las percepciones emocionales relativas a la comunidad de aprendizaje. Destaca el hecho de que en las manifestaciones narrativas es puesto claramente en evidencia que el alumnado siente que no se ha conformado un grupo sólido entre ellos, hecho que, de alguna manera, es corroborado en el cuestionario. Los resultados referidos al trabajo colaborativo del cuestionario arrojan datos de los que se puede concluir una percepción satisfactoria del trabajo grupal realizado. Sin embargo, en los instrumentos de orden cualitativo encontramos que se han generado emociones contradictorias: si bien les ha permitido aparcar sensaciones de aislamiento al mantener un contacto más directo con los compañeros, el grado de implicación en el trabajo ha suscitado emociones adversas. La preferencia por el trabajo individual, que en el cuestionario muestra niveles no muy significativos, en las narrativas ha planteado reacciones fuertemente a favor de esta modalidad de desempeño, argumentadas tanto por los diferentes grados de implicación, como por el tiempo disponible, especialmente en aquellos que tienen que conciliar la actividad académica con obligaciones externas, y por la disparidad de objetivos hacia el éxito de los miembros que integran el grupo.

La triangulación de datos ejecutada nos permite elaborar el siguiente análisis en el que, según la experiencia del alumnado del MED, se recogen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) atribuidas a la formación *online*. Por lo tanto, el DAFO que presentamos no necesariamente coincide con las «verdaderas» cualidades de un EVEA, sino que se realiza bajo la perspectiva y experiencia emocional del alumnado participante en esta investigación. Por ello, y aunque no debería extrapolarse a toda formación *online*, nos provee de un marco referencial para posteriores estudios comparativos en entornos de similares características. Así mismo, de sus resultados puede inferirse una aproximación a algunas de las características a cumplir por un EVEA para su transformación en un entorno socio-arectivo de enseñanza-aprendizaje. Características que pasan, entre otras, por la interacción-comunicación activa y continua, el acompañamiento y el apoyo mutuo.

---

<sup>140</sup> Esta cuestión arrojó, en el análisis factorial exploratorio de la aplicación del cuestionario a la muestra extensa, idénticos o superiores valores y la coincidencia de respuesta en número tal de sujetos que dejó de ser «variable» para convertirse en «estable»; hecho que produjo que en la versión definitiva del cuestionario EMOC-EVEA, el ítem dejara de ser parte del mismo.



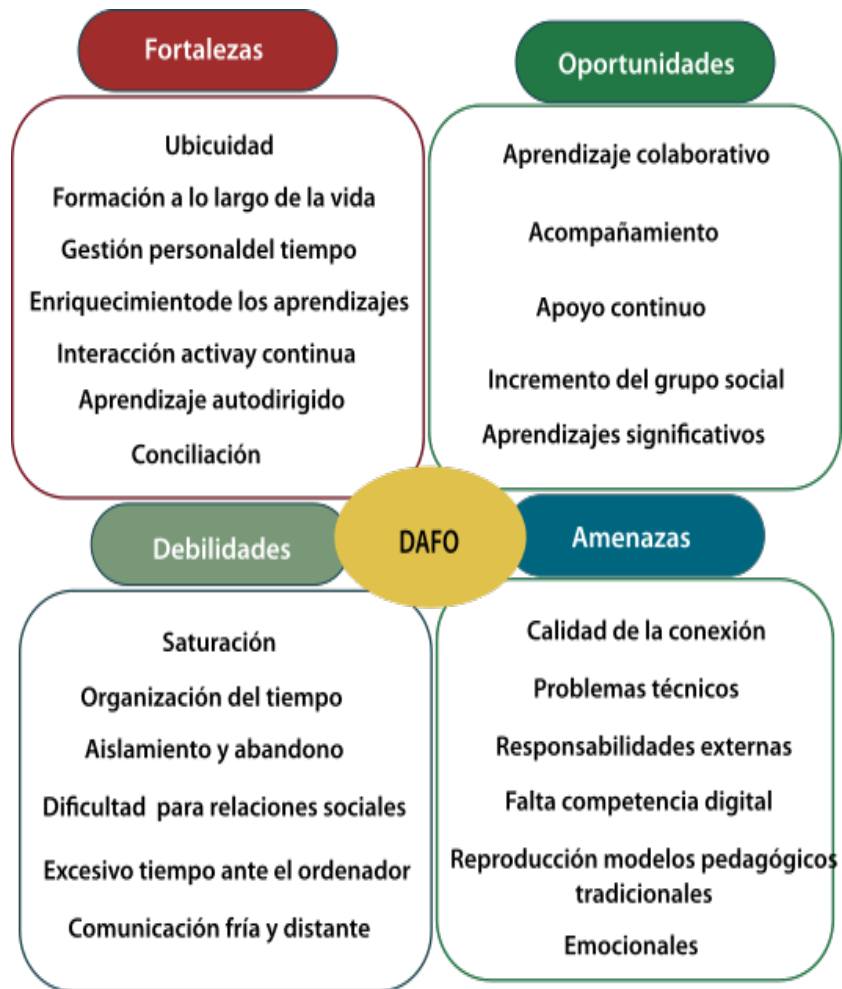


Figura 94. Estudio DAFO en el MED

Fuente: elaboración propia

Tabla 73. Análisis DAFO: Fortalezas educación online

		Cualidad	Unidad de significación
<b>Interno</b>	<b>Fortalezas</b>	Ubicuidad	«Me gustaba estar al día de todo y, precisamente, la enseñanza virtual lo permite a cada momento» (Pablo_ relato) «Si yo tengo un hueco en mi trabajo [...] tengo una hora para dedicarme, para ir a mi facultad virtual y estoy a 110km de distancia, pero lo puedo hacer... y eso es una ventaja grandísima» (Rodrigo_ entrevista)
		Formación a lo largo de la vida	«Gracias a las tecnologías estos entornos son posibles y hacen que el aprendizaje de la persona puede ser permanente» (Pablo_FASE). «Modalidad virtual que a personas como yo, que trabajan y viajan bastante, nos viene muy bien para seguir formándonos» (Cristóbal_ Correo_TSE).
		Flexibilidad horaria	Gestión personal del tiempo «El no tener que venir te supone un ahorro de tiempo total, porque tú ya no estás dependiendo de unos horarios. Y... ese ahorro de tiempo de no tener que venir al aula te permite poder emplear ese tiempo en otras cosas y gestionar, ser el gestor de tu propio tiempo» (Rodrigo_ entrevista)
		Compaginación	«No tiene horarios limitados ni días festivos y, si me apuras, ni vacaciones» (Pablo_ relato)
		Aprendizaje autodirigido	«El ser este un Máster virtual, me da muchas facilidades para compaginar el mismo con otros cursos y aprendizajes, así como con un posible nuevo empleo, no estando sujeta a horarios rígidos».
		Interacción activa y continua	«Tú estás en tu casa, tienes unas tareas que hacer en tal periodo de tiempo y las puedes hacer a las tres de la tarde o a las tres de la mañana y entregarla a las tres y media de la tarde o a las tres y media de la mañana. Eso es, en una palabra, comodidad y flexibilidad, [...]» (Rodrigo_ entrevista).
			«Los foros son una magnífica herramienta que tiene Moodle y el hecho de usarlo tanto me parece un acierto» (Martín_ Correo_TSE).

Fuente: elaboración propia

Tabla 74. Análisis DAFO: Debilidades educación online

		Cualidad	Unidad de significación	
Interno	Debilidades	Déficit de competencia digital	«La verdad que me encuentro un poco agobiada y tal vez desfasada. El motivo [...] como he comentado en el foro, mi desconocimiento total de este campo. Me considero con un nivel de usuario básico y eso más, que mis equipos están un poco desfasados me dificulta el seguimiento (Miriam_Correo_TSE).	
		Organización y gestión personal del tiempo	«En cambio puede ser una desventaja porque al no tener unos tiempos fijados puede ser que o no se le dedique el tiempo necesario o quizás uno mismo no se organice adecuadamente en torno a ello» (Aurora_FASE).	
		Frialdad del entorno	«Lo empecé con un poco de miedo porque, al ser <i>online</i> , se corre el riesgo de que sea tan impersonal que al final acabe siendo desmotivador» (Nerea_Correo_TSE).	
		Desapego comunicativo	«No dejo de pensar que la comunicación y la relación es fría, distante, algo obvio teniendo en cuenta que no nos conocemos cara a cara» (Rodrigo_Relato)	
		Excesivo tiempo ante el ordenador	«Si te encuentras en un aula con el profesor delante puedes argumentar y demostrar lo que llevas haciendo durante más de 4 horas» (Pablo_Correo_TSE)	
		Saturación	De información	«Toda la información se presenta junta» (Rebeca_Correo_TSE)
			De dedicación	«Realmente no tenemos tiempo de nada» (Elena_Correo_TSE)
		Relaciones socio-afectivas.	«No puede entablarse la misma relación con personas a través de canales digitales» (Rodrigo_Entrevista).	

Fuente: elaboración propia

Tabla 75. Análisis DAFO: Oportunidades educación online

		Cualidad	Unidad de significación
<b>Externo</b>	<b>Oportunidades</b>	Aprendizaje colaborativo	«Gracias a la colaboración de todos, este curso está resultando bastante productivo, pues con cada comentario que escribís aprendo un poquito más y descubro nuevos recursos, métodos, etc.» (Sofia_FASE)
		Co-construcción de aprendizajes	«Estamos interconectados y bien informados, lo cual pienso que es fundamental en nuestro mutuo aprendizaje» (Adela_Foro de presentaciones)
		Acompañamiento y apoyo	«La continua interacción en los foros, donde incluso nos ayudamos unos a otros» (Nerea_FASE). «En todo momento estábamos todos y todas para echarnos una mano» (Jerónimo_Relato).
		Crece grupo social	«El hecho de poder leer uno a uno vuestras historias es algo que en un aula tradicional se pierde, cuesta mucho más o, sencillamente, ni si quiera se da la posibilidad» (Joaquín_Foro de presentaciones).

Fuente: elaboración propia

Tabla 76. Análisis DAFO: Amenazas educación online

		Cualidad	Unidad de significación	
Externo	Amenazas	Calidad de la conexión	«¿Qué es lo que más me ha preocupado? Las caídas de red durante las tutorías sincrónicas y sobre todo durante la conexión [...]» (Rodrigo_Relato).	
		Eventuales problemas técnicos	«Tenía que entregarlo antes de las 12 de la noche, había trabajado e investigado mucho, todo estaba preparado, sólo tenía que grabar, pero la cámara del ordenador no me funcionaba» (Mireia_Relato)	
		Desconocimiento de las herramientas / plataforma	«Pues yo soy totalmente nueva en esto de la modalidad <i>e-learning</i> , y la verdad que transcurrido un tiempo, ya metida de lleno en todo lo que conlleva el Máster, aún me siento extraña» (Cristina_Correo_TSE).	
		Laxitud institucional	«Creo necesaria una información más clara y explícita del comienzo del curso a las personas matriculadas. Dado que en mi caso he indagado por mi cuenta cómo acceder a esta plataforma, cuándo debía hacerlo, con qué credenciales... No he tenido ninguna notificación al respecto por ninguna vía, y falta de atención desde la facultad responsable»(Carlos_FASE)	
		Responsabilidades externas / Conciliación	«En cualquier caso, creo que es complicado compaginar las expectativas del Máster con el trabajo profesional» (Flora_Relato).	
		Reproducción de modelos pedagógicos tradicionales	«La tarea evaluable se basa en una entrega final (algo tradicional)» (Mario_Correo_TSE)	
		Trabajo colaborativo	«En las actividades grupales no llega a haber un aprendizaje cooperativo, y en muchos casos hay alumnos que se desentienden de su responsabilidad, dejando sobrecarga de trabajo a los componentes del grupo que se implican más» (Macarena_Observaciones EMOC-EVEA).	
		Emocionales	Aislamiento	«Pero aquí te sientes impotente y aislado en tu casa y con el ordenador delante y sin poder solucionar el problema en el momento» (Pablo_Correo_TSE).
			Abandono	«Por otro lado, la sensación, sobre todo al principio, de sentirme solo, no saber a quién recurrir, y casi aislarte del resto de participantes» (Javier_Relato).

Fuente: elaboración propia

Dos son las grandes dimensiones, resultantes del proceso estadístico, que integran el cuestionario EMOC-EVEA: dimensión emociones positivas y dimensión emociones negativas. Igualmente, el análisis de los datos cualitativos nos permite condensar las emociones halladas en dos únicas categorías emocionales y discriminar entre emociones positivas y negativas.

En las redes semánticas que siguen pueden apreciarse los objetos emocionalmente competentes asociados a unas y otras (ver figura siguiente).

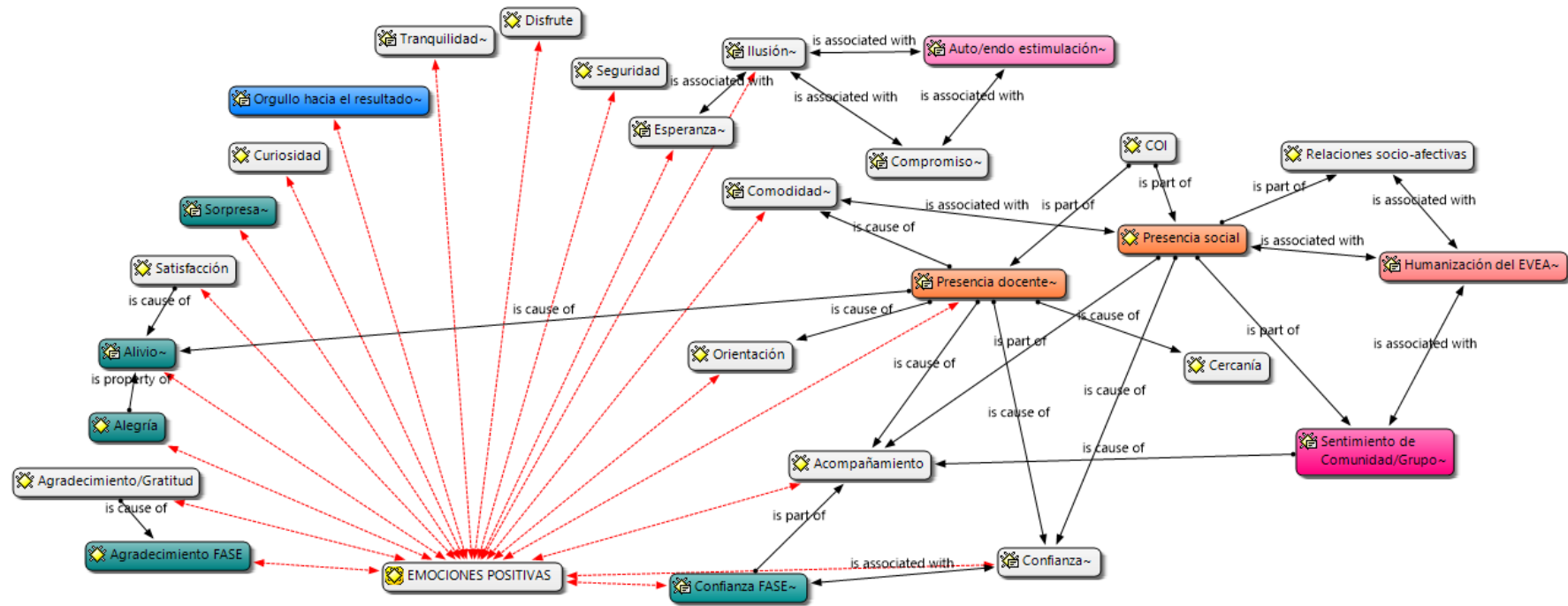


Figura 95. Red de emociones positivas.

Fuente: elaboración propia mediante *software* AtlasTi

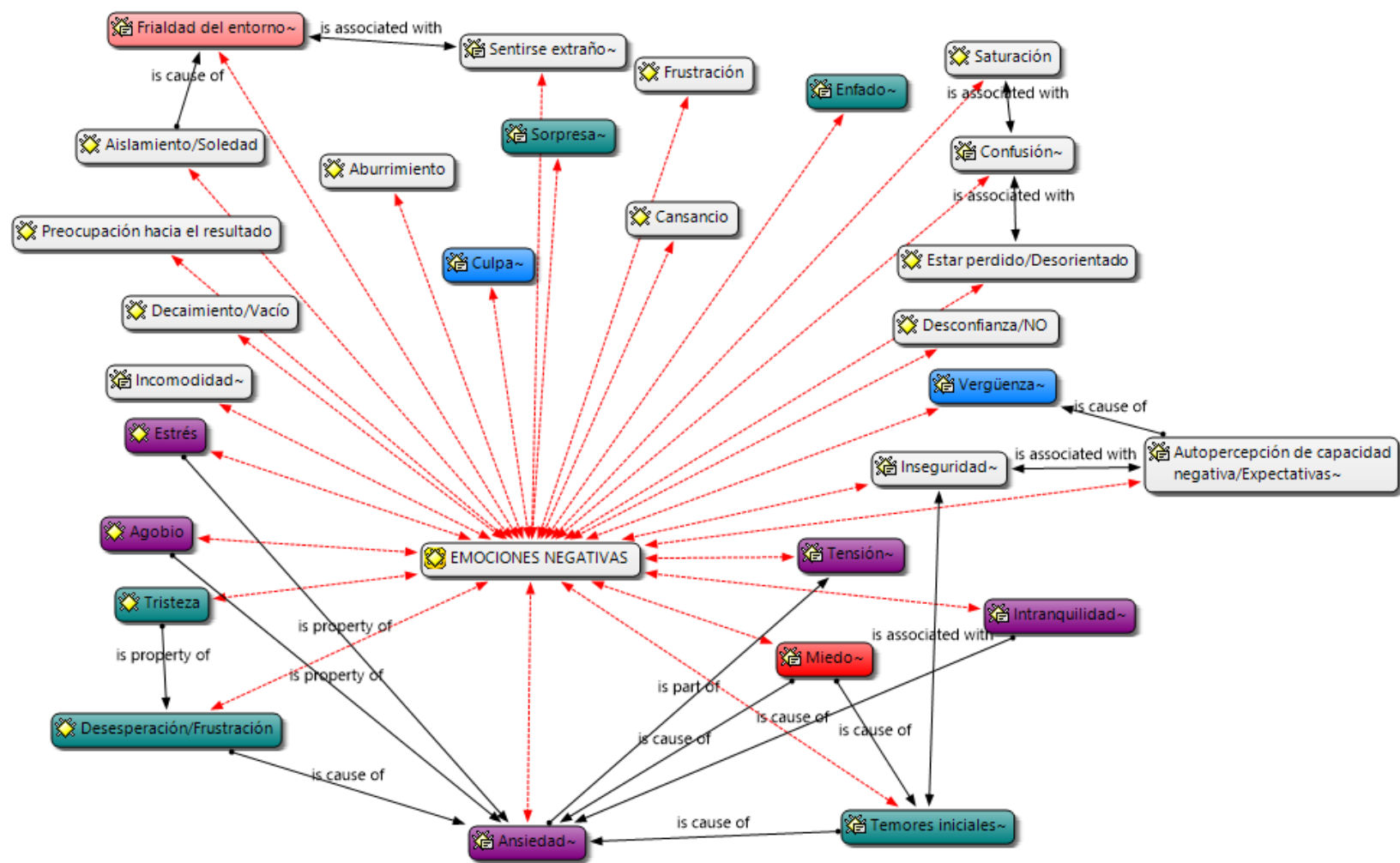


Figura 96. Red de emociones negativas

Fuente: elaboración propia mediante *software* AtlasTi



Como cierre de esta tercera parte de la tesis, presentamos la siguiente tabla en la que se recogen las emociones identificadas en el Máster en Educación Digital junto a una sucinta explicación de los momentos, circunstancias, hechos o acciones que las estimulan.

Tabla 77. Resumen emociones identificadas en el EVEA de estudio

Emociones identificadas en el Máster en Educación Digital de la Universidad de Extremadura					
Valencia (+)	Dirección	Emoción	Manifestación		
Bienestar emocional subjetivo	Hacia uno mismo	Entusiasmo/Ilusión	Expresión de alegría y compromiso con el reto.		
		Satisfacción	Complacencia personal por el trabajo realizado.		
		Orgullo	Derivada de los logros alcanzados, generalmente hacia las calificaciones obtenidas.		
		Alivio	Hacia la finalización de tareas.		
	Hacia los demás (social)	Gratitud	Exteriorización de agradecimiento ante la ayuda y el apoyo recibidos, en especial hacia el docente.		
		Tranquilidad	Surge del reconocimiento del otro tras la pantalla y de la acción tutorial del docente.		
		Reconocimiento	Admite el valor del trabajo de los demás y cómo este trabajo beneficia su aprendizaje.		
		Orientación	Expresa que las aportaciones y ayuda recibida dirigen su aprendizaje.		
		Valencia (-)	Dirección	Emoción	Manifestación
		Malestar emocional subjetivo	Hacia uno mismo	Preocupación	De gradación ascendente, pesadumbre que emerge tanto del desempeño académico, como de cuestiones relacionadas con el tiempo, como la entrega de tareas o la gestión eficaz del tiempo.
Agobio / Estrés					
Angustia / Ansiedad					
Hacia uno mismo	Confusión		Con raíz en disonancias cognitivas, se revela frente a las exigencias de un contexto y modelo pedagógico desconocidos.		
	Inseguridad		Originada por la auto-percepción negativa hacia el desempeño.		
	Frustración		Vinculada a otras emociones como la confusión o la inseguridad, se pone de manifiesto, preferentemente, hacia el proceso (desarrollo de tareas) y hacia el logro (calificaciones obtenidas).		
Hacia los demás (social)	Aislamiento		Surge de la distancia transaccional percibida y de la ausencia de presencia docente. Vinculado directamente con los procesos comunicativos.		
	Desamparo				
	Soledad				

---

**Emociones identificadas en el Máster en Educación Digital de la Universidad de Extremadura**

---

Enfado	Por falta de retroalimentación de los docentes y por el insuficiente compromiso del alumnado con el trabajo colaborativo.
Culpa	Manifestada en alumnado con responsabilidades familiares.
Vergüenza	Reflejada en situaciones en las que el alumnado evalúa negativamente su desempeño en comparación con el de los compañeros. Puede entenderse como asociada a la inseguridad personal. La vergüenza tiene una estrecha relación con el miedo (vergüenza=miedo social).

---

Fuente: elaboración propia

## **Parte IV. Discusión y conclusiones**



# Capítulo 17. Dialogando sobre emociones en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje

17.1

## **Un multiverso emocional: emociones identificadas en el Máster en Educación Digital**

Presentación del árbol de emociones y objetos emocionalmente competentes en el MED. Discusión sobre emociones académicas y la dualidad alumnado experimentado-alumnado novel.

17.2

## **Comunicación para el aprendizaje y la cohesión afectivo-social**

Discusión y conclusiones sobre los procesos comunicativos y su contribución a la consistencia social como comunidad.

17.3

## **Desempeño cognitivo-académico**

Discusión y conclusiones sobre la carga académica y el aprendizaje en comunidad.

17.4

## **El tiempo enredado en la red**

Conclusiones sobre el tiempo como elicitador de emociones en el MED.

17.5

## **Hacia una teoría emocional en entornos virtuales de e-a**

Teorización sobre las características de un EVEA como objetos emocionalmente competentes y la necesidad de diseños socio-afectivos.

17.6

## **Tutoría socio-emocional, un soporte en la educación online: orientaciones y sugerencias para su implementación**

Repensar la tutorización online en clave socio-afectiva y sus posibles vías de intervención.



A modo de diálogo se presenta, en un único capítulo, la discusión y las conclusiones. Expuestos los resultados obtenidos, los confrontamos a los hallazgos de investigaciones que estudian el mismo objeto para establecer una conversación discursiva en la que dilucidar los puntos de acuerdo y desacuerdo.

## 17.1. Un multiverso emocional: emociones identificadas en el Máster en Educación Digital

### OBJETIVOS

#### Generales:

Identificar y analizar las emociones generadas en el proceso enseñanza- aprendizaje en EVEA Educación Superior, para  
Diseñar estrategias metodológicas que ayuden al docente a plantear COI afectivos.

#### Específicos:

Evaluar la autopercepción emocional que tienen los alumnos en EVEA.  
Determinar la implicación emocional del alumno en el aprendizaje e-learning.  
Conocer qué emociones propician la interacción entre los participantes en una comunidad de aprendizaje.  
Analizar los elementos comunicacionales que favorecen la formación de grupo social en la comunidad.  
Estimar que recursos y/o tareas facilitan la regulación emocional, la interacción y la comunicación.  
Desarrollar estrategias de comunicación eficaz en EVEA para la construcción de aprendizaje en comunidad.

Comenzamos este diálogo remitiéndonos al primer objetivo, conductor de todo el proceso que se ha venido desarrollando en esta tesis, en el que se planteaba la identificación y análisis de las emociones generadas en el proceso enseñanza-aprendizaje en un EVEA *online*. Dentro de este objetivo general eran marcados, como objetivos específicos asociados, la pretensión de evaluar la autopercepción emocional y determinar las implicaciones emocionales del alumnado. Con arreglo a estos objetivos, pasamos a exponer las emociones detectadas en nuestro campo de estudio, el Máster en Educación Digital de la Universidad de Extremadura. Exposición de la que se concluye la marcada implicación emocional del alumnado.

Como segundo objetivo general, proyectamos diseñar estrategias metodológicas que ayuden al docente a plantear entornos virtuales de e-a afectivos. Para ello fijamos unos indicadores u objetivos específicos cuya resolución es susceptible de contribuir al diseño de los EVEAs afectivos buscados. Estos indicadores irán tomando forma en la discusión que a continuación se presenta estableciendo la fundamentación de las propuestas que incluimos en el siguiente y último capítulo.

Destaquemos, antes de continuar, que la metodología utilizada ha resultado ser apta y suficiente para llevar a cabo nuestro propósito investigador, posibilitando la identificación de los objetos emocionalmente competentes dentro del EVEA estu-

diado y de las emociones más recurrentes a ellos adscritas. Hecho que posibilita alcanzar el objetivo último de orientar estrategias para proyectar, desarrollar e implementar entornos virtuales apoyados en el componente socio-emocional de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

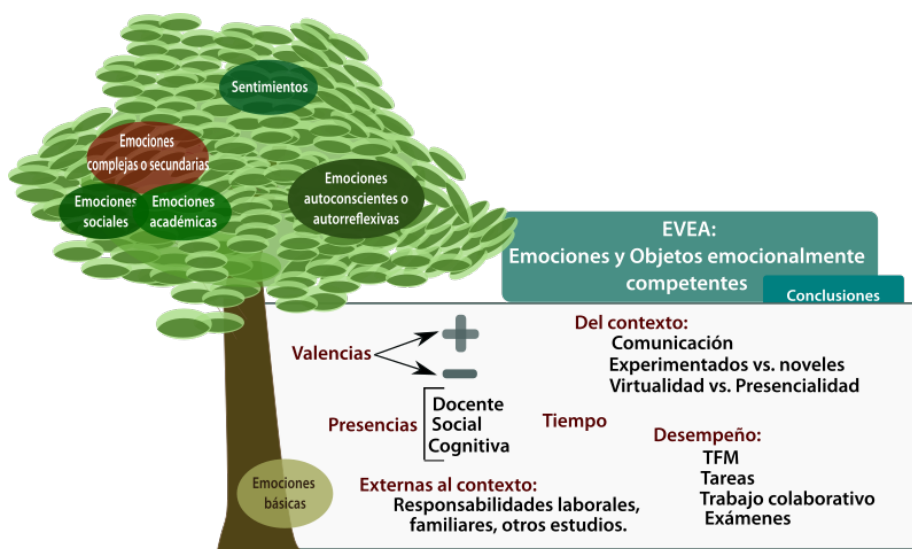


Figura 97. Árbol de emociones y objetos emocionalmente competentes en el MED

Fuente: elaboración propia

En nuestro «árbol de emociones» quedan estas reflejadas, atendiendo a la clasificación establecida en el marco teórico, así como los objetos emocionalmente competentes registrados por el alumnado del MED. En su raíz se sitúan las emociones básicas que, como dijimos en el marco teórico y conceptual, no las extraemos de la observación ocular de los rostros, gestos y movimientos, ni de la escucha de los elementos paralingüísticos, sino de la palabra escrita. El miedo, el enfado, la sorpresa (positiva y/o negativa) y la alegría forman parte de esta raíz emocional. La copa está formada por el intrincado ramaje de las emociones complejas o secundarias, como la angustia y la ansiedad. Estas emociones complejas se ramifican en las emociones sociales, teñidas del matiz de emociones académicas, en forma de orgullo, satisfacción, gratitud, alivio o indignación. A su vez, *esqueje* cargado de color e implicación social, se visibiliza la culpa y la vergüenza como emociones autorreflexivas. En lo más alto de la copa del árbol emocional se encuentran los sentimientos, percepción subjetiva, los rastros percibidos y subjetivos que dejan las emociones en los alumnos cuando las emociones son tamizadas. Sería relativizar demasiado exponer un único sentimiento preponderante, un clima emocional globalizado en la virtualidad del MED. Desde la natural fluctuación, que va de la fría soledad hasta la cálida satisfacción, el reporte del alumnado señala emociones de bienestar, aunque filtradas por la siempre presente sensación de agobio.



### 17.1.1. Emociones académicas y más

El concepto de emociones académicas (Pekrun, 2006), que en esta tesis hemos encuadrado como parte de las emociones sociales, aunque comprenden, así mismo, emociones que podemos clasificar como básicas, ha sido uno de los principios orientadores de este estudio. Establecidas como emociones hacia el logro y el proceso, en nuestra investigación han sido encontradas evidencias ajustadas a su propuesta de estudio. Prácticamente todas y cada una de las emociones señaladas en su taxonomía han estado presente en este EVEA, siendo la culpa, el aislamiento, la frialdad, la saturación y la soledad las emociones que, no estando recogidas en la taxonomía tripartita de las emociones académicas, sí se han hecho presentes a lo largo de esta investigación.

Sin embargo, la cuestión del aislamiento y la soledad, siendo un tema recurrente y de largo recorrido en los estudios, incluso en el imaginario, sobre formación virtual, sí es una emoción tratada en numerosas investigaciones. Entre otras, hemos podido identificar las de Kear *et al.* (2014); Regan *et al.* (2012); Pérez-Mateo, 2010; Won y Brush, 2009; Zembylas (2008); o Zembylas *et al.* (2008). En el caso que nos ocupa, el «sentir solitario» cobra una doble vertiente: por un lado, una soledad-aislamiento social incoada por la falta de proximidad (física, de interacción y afectiva) de los demás miembros que componen la comunidad educativa; por otro lado, puede hablarse de una soledad-aislamiento personal devenida de afrontar el desempeño cognitivo-académico desde la individualidad, sin el componente colectivo que supone el aula física.

En la siguiente figura se establecen las emociones, su círculo perceptor y su relación con las presencias del modelo de la comunidad de indagación que, sumadas a las académicas, han sido identificadas en el MED.

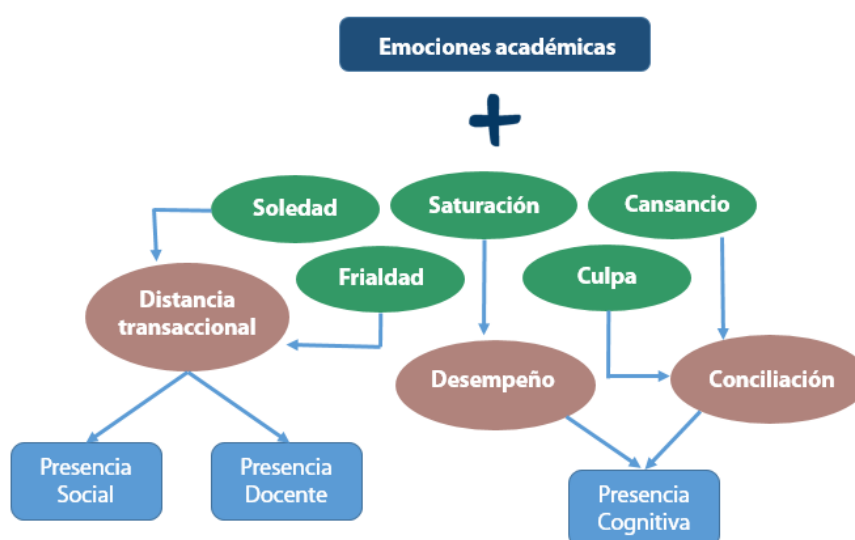


Figura 98. Emociones adicionadas a las «emociones académicas»

Fuente: elaboración propia

### **17.1.2. Alumnado experimentado y novel: tomando el pulso emocional a la experiencia**

Como en los trabajos realizados por autores como Artino (2010) o Zembylas (2008) en los que se apuntan diferencias emocionales entre alumnos con experiencia previa en *e-learning* y los que acceden por primera vez a esta formación, el grado de experiencia en formación *online* deja sentir su influencia emocional al inicio del MED. Así, se ha hallado una disparidad emocional que atiende a factores de índole cognitivo-académico (confusión, autopercepción negativa para el desempeño, saturación, u organización del tiempo) y de índole social (distancia, aislamiento, soledad). Sin embargo, esta disonancia emocional entre unos y otros, acusada en el principio de la formación, se ve relajada a lo largo del curso cuando el alumnado novel se familiariza con el entorno y la dinámica pedagógica, adquiere destrezas para el aprendizaje autónomo y desarrolla estrategias para la gestión eficaz del tiempo.

A esta circunstancia, la de ser la primera vez que enfrentan la formación *online*, se une en nuestra investigación la condición de la madurez académica, profesional y personal, descubriéndose diferencias en la experiencia emocional del alumnado. Mientras aquellos que se encuentran en plena madurez (entiéndase de edad, intelectual y/o de dominio), refieren su paso por el MED con emociones más positivas relacionadas con el desempeño, sufren mayores niveles de ansiedad emergentes de la conciliación de estudios con obligaciones y responsabilidades externas. El trabajo y la familia son los compromisos vitales adquiridos que generan un mayor pico emocional, apareciendo en el caso de la familia, la emoción de culpa, emoción que no ha sido hallada en otros ámbitos de la investigación. Por su parte, el alumnado que proviene de la reciente finalización de sus estudios de Grado presenta mayores niveles de ansiedad referidos al desempeño en el EVEA (que requiere de mayor autonomía para el aprendizaje) y la presencia docente (por cuanto facilitador y guía), y no tanto hacia las relaciones sociales.

Estrechamente vinculado con la novedad del entorno educativo surge la percepción emocional del alumnado en clave de comparación entre las modalidades de educación a distancia y educación presencial. Siendo objeto de estudio por parte de investigadores como Marchand y Gutiérrez (2012), Artino (2009) o Artino y Stephens (2009), en nuestro ámbito de estudio también se ha revelado como un objeto emocionalmente competente, poniéndose de manifiesto tanto en alumnos noveles como, aunque en menor medida, en aquellos, con cierto grado de experiencia. Las emociones más recurrentes en estos casos tienen que ver con la confusión, la desorientación o el aislamiento y la soledad. El hábito de acudir al aula física, un entorno tangible, físico y concreto, ha provocado la sensación de desubicación, de ser un extraño que

vaga por un espacio inmaterial al que resulta complejo adaptarse sin un proceso de acomodación previo. De igual modo, suscita similares emociones la falta de contacto físico, de interacción y/o de comunicación cara a cara con el docente. Advirtiéndose, además, como lejano y distante el soporte ofrecido por el docente.

Acuden Han y Johnson (2012) a la inteligencia emocional y el vínculo social en la interacción en la educación virtual para concluir que la capacidad limitada para expresar y percibir emociones en estos contextos puede llevar a una mayor distancia emocional de los estudiantes, principalmente de aquellos que tienen baja capacidad para identificar emociones, a diferencia del ambiente presencial en el aula que ofrece mejores oportunidades de identificar las señales no verbales. Concorre nuestra investigación en estas conclusiones, pues han sido hallados sólidos indicios de que la percepción más generalizada entre el alumnado de este EVEA, al respecto del factor socio-emocional en el que se incluye la identificación y expresión emocional, es la falta de elementos capaces de vehicular relaciones sociales duraderas más allá del espacio académico.

Decíamos que la elección de emprender una formación de carácter virtual está estrechamente relacionada con las creencias de auto-eficacia (Bandura, 1977), con la confianza en la capacidad de aprendizaje en línea y con una reciente experiencia satisfactoria en este tipo de aprendizaje (Artino, 2010; Tempelaar *et al.*, 2012). En esta tesis destacan como estímulos hacia la formación *online* su carácter ubicuo y dúctil que hacen posible acomodar la formación a las particularidades, necesidades y responsabilidades personales. Es decir, proporcionan el marco propicio para conjugar, compaginar y conciliar distintas facetas de la persona.

En sintonía con los resultados de Sun *et al.* (2008) o Zembylas *et al.* (2008), hemos hallado que, entre los factores vinculados con la satisfacción del estudiante en línea, se encuentra la flexibilidad y la utilidad de los aprendizajes. A ello hay que añadir que, en nuestra investigación, la presencia docente y la retroalimentación por este aportada, objetos emocionales similares a los aportados por Bolliger y Erichsen (2013) en su comparativa entre alumnado en *e-learning* y *b-learning*, cobran especial relevancia en la satisfacción personal del alumnado, reportándole emociones de confianza y orientación hacia el desempeño y acompañamiento en el proceso. Destacamos que, en el MED, la percepción subjetiva de bienestar se ha visto incrementada por la presencia de la tutoría socio-emocional; figura que, no habiéndola encontrado en otras experiencias educativas virtuales, es acogida con sorpresa y gratitud al contar con un extra de acompañamiento y seguridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **17.2. Comunicación para el aprendizaje y la cohesión afectivo-social**

La distancia física pone, aún más si cabe, el acento en la trascendencia de la comunicación como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje en un EVEA. El alumnado manifiesta la necesidad de comunicarse con los demás y, especialmente, con el docente; siendo que las emociones más recurrentes de carácter negativo asociadas a la comunicación con el docente, el estrés y la ansiedad, a las que añadimos el enfado y el aislamiento, están en línea con las señaladas por Angelaki y Mavroidis (2013). El alivio, la gratitud y la satisfacción por el apoyo académico recibido, se encuentran, por su parte, entre las emociones positivas cuando el proceso comunicativo es efectivo y ágil.

Nos proponíamos conocer qué factores emocionales propician la interacción entre los participantes en una comunidad educativa virtual, encontrando que la cercanía establecida entre docente y alumnado invita a la participación activa. En función del canal de comunicación empleado pueden diferenciarse algunas características que, subsidiariamente, llevan implícitas una disparidad emocional: dentro del propio entorno donde se lleva a cabo la instrucción, el alumnado ha mantenido una relación más fría y distante, tendente mayoritariamente a cuestiones académicas; por el contrario, la comunicación sostenida en soportes ajenos a la plataforma de formación se ha visto enriquecida con matices emocionales derivados de compartir información personal.

Al hilo de lo anterior, contestamos a otro de nuestros objetivos: analizar los elementos comunicacionales que favorecen la formación de grupo social en una comunidad de aprendizaje. La comunicación externa a la plataforma formativa, propiciada principalmente por el trabajo en grupo, contribuye a la formación de sentimiento de comunidad. Aunque, en este caso, no ha sido capaz de fundar relaciones socio-afectivas de largo recorrido. Además, el hecho de haberse percibido la comunicación mediada por ordenador como fría y distante no ayuda a establecer un sentimiento consolidado de comunidad. Así, entendemos que, por el contrario, la afectividad que pueda manifestarse en los actos comunicacionales puede fomentar o auxiliar, amén de otras variables como la de compartir una misma meta o intereses comunes más allá de los estrictamente académicos, a la construcción social y la fundación de una comunidad de aprendizaje basada en la sensación efectiva (y afectiva) de pertenencia y de identificación plena con los valores en ella contenidos.

Los estudios llevados a cabo por Cleveland-Innes y Campbell recogen que la variedad de lenguaje emocional testimonia que la emoción es experimentada por los

estudiantes en comunidades virtuales de aprendizaje más allá de la expresión de la presencia social. Definida como «presencia emocional», se trata, según las autoras, de

La expresión externa de emoción, afecto y sentimiento, por los individuos y entre individuos en una comunidad de investigación, en relación con la interacción con la tecnología de aprendizaje, los contenidos, los estudiantes y el docente. (Cleveland-Innes y Campbell, 2012, p. 283)

Si bien es cierto que en esta investigación se han encontrado palabras afectivas tendentes a insuflar ánimo entre el alumnado, en líneas generales podemos concluir que la exteriorización de afectividad expresada en el MED ha sido más bien escasa en las comunicaciones analizadas.

Ejercitada a través de canales sincrónicos y asíncronos, como videoconferencias, correos electrónicos, llamadas telefónicas o foros, Zembylas *et al.* (2008) relacionan la comunicación con el desarrollo de un estrecho vínculo emocional con los compañeros. Sin embargo, este extremo no ha quedado patente en nuestra investigación, ya que no se ha detectado entusiasmo por la carga emocional de la comunicación a distancia, puesto que las comunicaciones mantenidas, especialmente las llevadas a cabo dentro del aula virtual, carecen de los elementos emocionales necesarios para poder ser calificadas de afectivas, generando una escasa satisfacción por el nivel de profundidad de la interacción social, hecho que está en línea con los resultados alcanzados por Bolliger y Erichsen (2013).

Uno de nuestros objetivos específicos versaba sobre la estimación de los recursos y/o tareas facilitadoras de la regulación emocional, la interacción y la comunicación. Indicado en los puntos anteriores que el trabajo en grupo y la cercanía docente-alumnado facilita la interacción, estimamos que la figura de la tutoría socio-emocional puede considerarse un recurso del EVEA, que favorece y media en la regulación emocional del alumnado.

Enunciábamos, por último, la intención de desarrollar estrategias de comunicación eficaz en EVEA para la construcción de aprendizaje en comunidad. Respecto a este objetivo, hemos de indicar que su consecución no ha sido alcanzada. Sin embargo, podemos apuntar algunas señales que interfieren en el desarrollo de la comunicación o contribuyen a mermar su eficacia. Así, al desagrado y/o frustración por la comunicación mediada por ordenador han contribuido, entre otras causas, ciertas barreras detectadas por el alumnado. Nuestra investigación ha permitido registrar una serie de indicadores, referidos al emisor, el canal y el receptor, que revelan el posible ruido de los procesos comunicativos llevados a cabo en un aula virtual. Dentro de esta «contaminación acústico-virtual», hemos hallado niveles significativamente elevados

de preocupación, enfado y ansiedad derivados directamente del uso de las tecnologías, debido a obstáculos técnicos como fallos del sistema, errores y/o baja calidad de conexión o deficiencias de audio y vídeo en las comunicaciones síncronas, resultados afines a los situados por Butz *et al.* (2015). Adelantamos ya que en el siguiente capítulo se recogen algunas propuestas que centran su atención en la comunicación en EVEA.

### **17.3. Desempeño cognitivo-académico**

Conocer qué emociones se generan en virtud del tipo de actividades propuestas ha sido uno de los objetivos específicos proyectados dentro del segundo objetivo general. La exploración realizada nos lleva a concluir que las propuestas pedagógicas, que incluye contenidos y actividades que capaciten para el desempeño de la profesión (o futura profesión) como docentes, son las que procuran más satisfacción, compromiso e implicación personal. En contraposición, los contenidos y tareas que guardan un matiz más teórico, si bien son considerados como necesarios para su formación integral, conlleva mayores niveles de saturación y aburrimiento, por lo que el esfuerzo invertido se hace más oneroso. De igual manera, la similitud de las tareas abre paso al aburrimiento como emoción de dirección negativa para el afrontamiento y desarrollo de estas. Las actividades de evaluación han procurado las mayores cotas de interés; generando, a su vez, emociones típicas de angustia, preocupación y temor que brotan tanto del nivel de dificultad como de posibles incidencias técnicas. Destaca el Trabajo Fin de Máster como catalizador de gran y variada cantidad de emociones. Emociones que van desde la ilusión por afrontar el reto final que los llevará a culminar sus estudios, como de confusión, angustia, desánimo o enfado. Por otro lado, como luego veremos, el desempeño cognitivo realizado en el trabajo en grupo, en general, auspicia emociones que, si bien son positivas en cuanto a su dimensión social, se manifiestan como negativas en lo referido a la realización de la tarea propiamente dicha.

Planteaba Artino (2009), que el disfrute del alumnado en un EVEA guarda estrecha relación con las conductas adaptativas y de autorregulación del aprendizaje. Esta cuestión, es también verificada en esta tesis. Entendemos, por su parte, que, en especial entre el alumnado sin experiencia previa, ha existido cierto grado de dependencia hacia el profesorado en cuanto a la gestión del aprendizaje: el alumno espera que sea el docente quien dirija cómo tiene que realizar su proceso de aprendizaje; así, cuando le es demandada o se le otorga un alto grado de emancipación para realizar dicho proceso, el alumno da muestras de inseguridad y confusión, sintiéndose perdido dentro de su travesía educativa virtual.

Las emociones de logro experimentadas por el alumnado (tales como la esperanza, la frustración o la ansiedad), ejercen un papel clave en el desarrollo de estrategias significativas para mejorar el aprendizaje de aquellos contenidos que son percibidos como difíciles o complejos; además, las creencias motivacionales sobre el dominio de la tarea predicen en gran medida el ajuste emocional de los sujetos (Marchand y Gutiérrez, 2012),

Kay y Loverock (2008) identificaban cuatro emociones básicas (ira, ansiedad, felicidad y tristeza) en un entorno virtual, hallando que dichas emociones correlacionan fuertemente con la actitud afectiva, pero no con la cognitiva y conductual. A excepción de la tristeza y felicidad, que en esta investigación se reflejan más como emociones secundarias de frustración y satisfacción, hemos hallado similares emociones básicas. Sin embargo, todas ellas han estado más directamente relacionadas con el desempeño personal académico que con la actitud socio-afectiva.

### **17.3.1. ¿Aprendizaje en comunidad?**

Aprender y co-construir conocimiento en comunidad se fundamenta en el principio de una estructura organizacional horizontal que integra a todos los miembros del espacio educativo en el que se desarrolla el proceso de e-a. Sobre esta estructura u organización horizontal, exenta de la rigidez que caracteriza a la jerarquía vertical (toma de decisiones unipersonales, comunicación unidireccional, gestión preceptiva del trabajo, escasos mecanismos de colaboración, etc.), gravita la colaboración, las relaciones personales, la toma de decisiones consensuadas o la autonomía de aprendizaje. Y, como elemento subyacente, la comunicación horizontal (bi/multi-direccional, activa, empática y no jerarquizada), vertebrada y da sentido a toda la estructura aportando el abono necesario para el florecimiento de las relaciones socio-afectivas (presencia social), la co-construcción de conocimiento (presencia cognitiva) y la acción tutorial como guía y facilitador (presencia docente).

La expresión afectiva, la comunicación abierta y la cohesión del grupo se integran como subcategorías del modelo de la Comunidad de Indagación (Garrison *et al.*, 2000). Relacionadas con las emociones generadas en el grupo-clase, constatamos que el alumnado no considera que se haya conformado un grupo sólido y estable, por lo tanto, deducimos, tampoco una comunidad de aprendizaje a pleno rendimiento, real y de calidad. Si bien consideran que el trabajo grupal es una buena oportunidad para conocerse mejor e iniciar nexos de relación que vayan más allá de lo estrictamente educativo, éstas no han trascendido más allá del contexto académico del que surgen, no dándose casos de mantener dichas relaciones fuera del Máster debido, esencialmente, a la ausencia de intereses comunes más allá de lo puramente académico y el pobre conocimiento personal que se tiene del otro.

No añadimos nada nuevo al plantear los escollos con los que el alumnado tropieza en el trabajo en grupo. Trabajar de manera colaborativa requiere competencias y habilidades específicas, relacionadas con la esfera interpersonal de la inteligencia emocional: responsabilidad, consenso, compromiso o implicación, que, si no son percibidas en igual modo y medida por todos los integrantes del grupo, acarrea malestar, incomodidad y enfado. Las tareas que requerían del trabajo en grupo levantan reticencias y emociones negativas respecto al compromiso y motivación de los miembros del equipo, la participación activa o los problemas de comunicación lo que influye directamente en considerar que el trabajo en equipo no pueda ser considerado como trabajo colaborativo, argumentos todos que coinciden con los análisis de Robinson (2012) o Capdeferro y Romero (2012). Estas dificultades parecen que han sido minimizadas gracias a la utilización de herramientas de comunicación como la videoconferencia, ya que procuran al estudiante la percepción del fortalecimiento de la presencia social (del docente y los compañeros) y la expresión de emociones, haciéndolo más real, presente y familiar, aspectos que producen que las interacciones se asemejen más a las experimentadas en el aprendizaje cara a cara (Borup *et al.*, 2012).

De nuevo enfocamos en dos tipos de alumnado: estudiantes a tiempo parcial, aquellos que tienen otra serie de obligaciones externas al estudio como responsabilidades laborales y/o familiares; y estudiantes a tiempo completo, aquellos exentos de las responsabilidades sujetas a obligaciones laborales. Unos y otros comparten un mismo disparador emocional, la consecución final de un grado académico en cuyo camino interviene la retroalimentación o la organización para el desempeño del grupo, en consonancia con las investigaciones de Xu *et al.* (2013, 2014). Sin embargo, entre el alumnado a tiempo parcial, el tiempo se revela como un intenso objeto cargado de emoción asociado a la necesidad de conciliación. Este extremo produce un mayor rechazo por el trabajo en línea grupal y causa un mayor enfado y ansiedad.

#### **17.4. El tiempo enredado en la red**

Los aspectos de organización del tiempo y la compatibilidad con otras obligaciones (ambos estrechamente relacionados entre sí), han sido percibidos tanto como ventaja como desventaja de la formación *online*. Sopesamos que este aspecto es, en principio, tasado como ventaja porque permite el acceso a la formación a lo largo de la vida sin la necesidad de que agentes externos (la institución universitaria en este caso) regulen los tiempos y horarios, hecho que, en principio, facilita la conciliación con otras obligaciones. Sin embargo, cuando el estudiante, especialmente el novel o quienes tienen otras responsabilidades, elude el ejercicio de estimación previa y ajustada del esfuerzo que implica la modalidad *online*, o no posee herramientas o estrategias capacitadoras



para gestionar su tiempo de manera eficiente, o no presenta una sólida autonomía de aprendizaje, observa cómo surgen obstáculos de orden organizativo, cognitivo y emocional (sensación de angustia), que le llevan a tornar en desventaja su estimación inicial. Es, pues, una cuestión de autorregulación y autoeficacia.

Un objeto emocionalmente competente, disparador de emociones colateralmente sujeto al tiempo, es el derivado de la situación personal del alumnado. El carácter flexible y ubicuo de la educación *online* es habitualmente elegida por aquellos que, interesados en proseguir con su formación, se encuentran desarrollando otras responsabilidades externas de índole laboral, académica y/o familiar. En el MED una parte del alumnado ha tenido que conciliar todos estos compromisos simultáneamente, lo que ha generado agobio, culpabilidad y estrés, que tienen su germen en la gestión del tiempo. Además, como ya ha sido indicado, cuando a las responsabilidades laborales se suman los compromisos u obligaciones familiares, hace su entrada la culpa. Esta emoción, social y autorreflexiva, puede definirse como el dolor que produce la valoración de haber fallado. Se da, pues, cuando el sujeto evalúa que una acción, u omisión, repercute de manera negativa en la concepción que los demás tienen de él, ya que dicha acción-omisión, es asumida y valorada por el sujeto como obligatoria. Para ser más concretos, en el MED la culpa ha emergido derivada del cuidado de los hijos y de cómo, consecuentemente, otros (progenitor y/u otros familiares), han tenido que asumir su cuidado y/o atender tareas que en principio eran cubiertas por el alumno.

En resumen, la carga emocional inherente al tiempo pasa por la ansiedad, que deviene en sensación de angustia, tensión, cansancio y/o saturación producida por la falta de control en el manejo, administración, organización y gestión del tiempo, extremos que, especialmente en el alumnado novel, han sido señalados por Daradoumis *et al.* (2013). Sin embargo, hay que admitir que esta «falta de tiempo» viene determinada no en exclusividad por la organización del MED, sino que en ella conviven variables como las responsabilidades externas asumidas por el alumnado, la falta de previsión o una estimación desajustada del tiempo demandado y la disponibilidad personal para hacer frente a dicha demanda.

### **17.5. Hacia una teoría emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**

Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) en modalidad *online* suponen la oportunidad de dilatar el proceso educativo más allá del aula física, ya que la interacción de los participantes se expande y enriquece con el uso de la comunicación mediada por ordenador. La entidad definitoria de la formación *online* viene determinada

por sus características específicas, no siendo éstas valoradas en el pensamiento dicotómico bueno-malo sino como diferentes a la educación presencial. La distancia entre los participantes, la interacción y comunicación «en lo virtual», la autonomía de aprendizaje o la flexibilidad horaria y ubicua, conforman un contexto educativo diferente, sin horarios fijos ni espacios tangibles, que reivindica nuevos modelos y diseños pedagógicos, de comunicación, de participación y, en definitiva, de relaciones sociales.

La implicación emocional que supone para el alumnado un contexto virtual de educación está sujeta a factores como las características intrínsecas del propio entorno, el diseño pedagógico, la comunicación, la gestión del tiempo, el desempeño personal, la conciliación con otras responsabilidades o las relaciones socio-afectivas establecidas. Estos factores se revelan como objetos emocionalmente competentes e inciden en su percepción de bienestar emocional subjetivo. En el amplio abanico de emociones que pueden desplegarse en el alumnado de un EVEA se encuentran, en un lugar preeminente, las emociones académicas, aquellas que devienen del propio proceso individual de enseñanza-aprendizaje y de la estimación de los logros a alcanzar y/o alcanzados. Por su parte, dentro de las emociones secundarias, cobran especial interés las emociones sociales por cuanto basan aspectos fundamentales como la consolidación de la comunidad de aprendizaje, extremo que se refleja en el trabajo colaborativo.

Los posibles estados emocionales de dirección negativa están más fuerte y directamente relacionados con el desempeño (presencia cognitiva), que con la falta de presencia física de la comunidad. La huella emocional es más profunda en lo que concierne a las actividades académicas a desarrollar que a las posibles relaciones socio-afectivas que pudieran generarse en el contexto educativo. La individualidad, el estar solos, no se refiere tanto a la dimensión social como a la del desempeño académico; es decir, el aislamiento producido por la distancia transaccional percibida con el docente y su labor de tutorización. Por consiguiente, las emociones positivas de mayor arraigo nacen de la comunicación activa, de la retroalimentación y de la flexibilidad y cercanía manifestada por el docente capaz de suplir la distancia física con el uso eficaz de los canales de comunicación virtuales.

Entendemos que la formación *online* es, en principio, más individualizada que aquella que se lleva a cabo en contextos de aula físicos, aspecto que, si por una parte reporta un mayor beneficio por la flexibilidad de diseñar un cronograma propio de estudio, también es proclive a encerrar al alumno en sí mismo y en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Se necesita una actitud personal de apertura hacia el conocimiento de los demás para una real y plena convivencia en el aula virtual que devenga en el establecimiento de una comunidad que, por un lado, sea capaz de co-

construir aprendizajes y, por otro lado, estimule y potencie el grupo social. A esta actitud personal se suman diferentes estrategias que el docente puede promover en su diseño pedagógico, siendo que la realización de tareas colaborativas, si bien es un soporte importante para ello, no parece ser suficiente.

Las presencias docente, social y cognitiva, fundamentos del modelo de Comunidad de indagación, constituyen una potente fuente abastecedora de emociones. Tal vez en estas presencias puedan resumirse todos los objetos emocionalmente competentes hallados en esta investigación, pues todos y cada uno de ellos remiten, en mayor o menor medida, ya sea directa o tangencialmente, a dichos principios rectores del modelo COI. Por tanto, proponemos diseñar entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje basados en estimar las presencias docente, cognitiva y social como objetos emocionalmente competentes capaces de generar por sí mismas emociones académicas de distinto rango, valencia e intensidad. Dentro de la generalidad que puedan suponer las tres presencias COI, en esta tesis se han identificado una serie de disparadores emocionales para el alumnado que pueden servir de principios orientadores para el diseño, y posterior revisión, evaluación, revisión y mejora, de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje más afectivos.

### **17.6. Tutoría socio-emocional, un soporte en la educación *online*: orientaciones y sugerencias para su implementación**

Los múltiples roles que ha de desempeñar el profesor-tutor *online* (Gisbert, 2002; Valverde y Garrido, 2005; Llorente, 2006; Pagano, 2007) contempla acciones específicas pero integradas, sumativas y complementarias en pro de brindar al alumnado un acompañamiento activo que atienda a cada una de las necesidades y dimensiones que obran conjuntamente en el proceso e-a en educación *online*. La tutorización de entornos virtuales a distancia demanda del profesorado la reflexión sobre las particularidades intrínsecas de los mismos, así como de los distintos aspectos que pueden afectar directa o indirectamente al desarrollo, implicación y compromiso del alumnado con su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos aspectos destacamos el significado emocional que tiene para el alumnado acceder a un modelo formativo del que, en muchos casos, se carece de experiencia previa.

En el caso del Máster en Educación Digital (MED), además de la función tutorial llevada a cabo por el profesorado, se ha implantado la tutoría socioemocional, derivada directamente del rol social, con el fin de prestar más atención, si cabe, a la vertiente socioafectiva del alumnado. La decisión de incorporar al MED la figura del tutor socioemocional nace bajo la hipótesis de que en la modalidad *online* pueden gestarse emociones derivadas de la distancia, la falta de interacción y socialización cara a cara

o la gestión autónoma del tiempo y el aprendizaje, que devienen en estados emocionales nocivos para el desarrollo óptimo personal y de grupo. Ante situaciones personales y académicas complicadas el alumnado ha contactado con la tutoría socioemocional en busca de un «espacio de seguridad». Acudir a la tutoría socioemocional, así como la flexibilidad y empatía demostrada por el profesorado ante la situación personal de cada uno de ellos, ha sido valorada muy positivamente en términos de confianza en el manejo del estrés y gratitud hacia la comprensión demostrada por el profesorado.

En lo que respecta a su implementación en el MED, señalamos que el alumnado ha acogido con satisfacción su presencia. La sorpresa, de carácter agradable, fue la primera emoción generada en el alumnado al conocer la existencia de la figura del tutor socioemocional y su escenario adyacente de actuación, el foro de atención socio-emocional (FASE). Sin embargo, el FASE no ha sido un espacio cargado de demasiada vitalidad: el alumnado, aunque mayoritariamente ha accedido y leído las propuestas, no se ha hecho especialmente presente, siendo muy limitada su participación. Es el correo, un canal más íntimo y directo, el medio escogido para contactar con la tutoría socio-emocional en el que dar cuenta de los movimientos emocionales.

Repensar la tutorización en clave *online* supone la responsabilidad de adecuar las acciones pedagógicas, comunicativas y socio-afectivas a ambientes abiertos, colaborativos y deslocalizados en los que el conocimiento se construye en la acción y comunicación activa y multidireccional entre los miembros de la comunidad de aprendizaje. Además, es necesaria la reflexión sobre la potencialidad y las debilidades de los canales de comunicación.

En la complejidad de tareas y roles que ha de desempeñar el profesorado de un título universitario *online*, proponemos la división de tareas de tutorización, de manera que exista una figura tutorial que atienda las necesidades más específicamente socio-afectivas. Ello no implica que el profesorado desatienda su función de dinamizador y cohesionador social, sino que se trata de compartir y delegar en otro tutor/a (ajena a la docencia en el curso, pero que forma parte de la comunidad educativa de la formación), aquellas cuestiones que por su naturaleza demandan una intervención, gestión y seguimiento temporal. Entre los beneficios contemplados de este modelo de tutorización socio-afectiva destaca por un lado la reducción, aunque no implicación, de carga académica y de desgaste del profesorado, y por otro la de aportar al alumnado un espacio independiente de expresión emocional libre de aprensión hacia el resultado (calificaciones) o la oportunidad de solicitar ayuda para la gestión de estados motivacional-emocionales desfavorables en un clima de confianza, seguridad y respeto.

Sugerimos una doble vía para la intervención activa de la tutoría socio-emocional, vías de intervención que no suponen obstáculo para que desde la misma se efectúe una labor sistemática de vigilancia, supervisión y acompañamiento.

1. A demanda: entendida como la solicitud iniciada motu proprio por el alumnado que percibe encontrarse en una encrucijada o situación emocional adversa para sus intereses. La función de la tutoría socioemocional, en este caso, estriba en escuchar, acoger y sugerir algunas indicaciones o estrategias, basadas en la reflexión personal, que posibiliten al alumnado una gestión emocional satisfactoria para sus intereses. Lejos de prescribir «recetas», ya que la labor del trabajo emocional que cada individuo debe realizar para encauzar sus emociones es una tarea harto complicada y compleja y no existiendo un conocimiento directo y profundo de las circunstancias personales que han derivado en un estado emocional adverso, la tutoría debe inhibirse de dar consejos. Trabajar a través de metáforas y analogías ha resultado una estrategia favorable para la resolución de conflictos emocionales en el alumnado del MED.
2. Por derivación: aquella ejercida por el profesorado que detecta dificultades o anomalías en el progreso, evolución y/o desempeño del alumnado. En estos supuestos, desde la tutoría socio-emocional debe actuarse con toda la cautela necesaria para que el alumnado no sienta una intromisión en su intimidad. Aconsejamos, siempre, respetar el derecho al silencio: si habiéndose establecido contacto con el alumno/a este se abstiene de proporcionar respuesta, en ningún caso es aconsejable hostigarle en busca de una contestación. Dejar pasar un tiempo prudencial y volver a contactar, por si el alumno/a se encuentra en disposición de hablar, puede ser un buen procedimiento; pero respetando siempre y en todo momento su derecho al silencio.

De igual modo, en toda comunicación personal establecida entre el alumnado y la tutoría socio-emocional ha de primar en todo momento la confidencialidad. De manera que si un alumno/a requiere de su asistencia, asentada esta en la confianza mutua, para dirimir cualquier cuestión emocional, las conversaciones han de quedar protegidas por el compromiso de ambos de respetar la privacidad. En el hipotético caso de que un alumno/a demandara la intermediación ante el profesorado, la cuestión de fondo emocional (el objeto emocionalmente competente) ha de quedar silenciada si esta no incumbiera a su situación como alumno, sino que derivara de una circunstancia personal. Será tarea de la tutoría socio-emocional vertebrar un discurso capaz de comunicar al docente la demanda requerida sin minar la confianza del alumno.



# Capítulo 18. Propuestas en clave emocional para un entorno virtual afectivo

18.1

## **Una invitación para el docente de EVEA**

Propuestas y estrategias para el desempeño docente considerando sus distintos roles y el componente socio-afectivo.

18.2

## **Un catálogo de roles: orientaciones en perspectiva de alumnado**

Pautas enfocadas al desempeño emocional favorable del alumnado de un EVEA.

18.3

## **Algunas notas para el diseño emocional de un EVEA**

Sugerencias de orientación para una experiencia emocional satisfactoria en entornos virtuales de e-a

18.4

## **El componente socio-afectivo, ¿un indicador de calidad en la educación virtual?**

Consideraciones para incluir el componente socio-afectivo y emocional como criterio de calidad en la formación online.

18.5

## **Quedan pasos por andar: prospectiva de investigación**

Planteamiento de estudios futuros que complementen, completen y/o perfeccionen la investigación.

18.6

## **Fisuras en la ruta: algunas limitaciones de esta investigación**

Limitaciones subjetivas y objetivas encontradas durante el desarrollo de la tesis.





Atender al componente socioemocional en el diseño pedagógico de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online* ha sido uno de los objetivos impulsores de esta tesis doctoral. Para ello se necesitaba conocer qué emociones se generaban y cuáles eran los objetos emocionalmente competentes para el alumnado que suscitaban dichas emociones. Como se ha visto, las emociones y elicitadores son variados, y aunque el «multiverso» emocional es tan amplio como sujetos formen parte de la investigación, se han identificado una serie de elementos/objetos emocionales comunes en todos ellos, si bien la valencia atribuida a la emoción percibida depende de variables como la experiencia, la auto-percepción o las responsabilidades externas al entorno educativo. Estas tres variables, cada una con sus características, pueden servir como soporte en el que fundamentar el diseño pedagógico de un EVEA.

### **18.1. Una invitación para el docente de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**

Comenzamos nuestra propuesta por señalar la importancia que en un EVEA adquiere la primera asignatura, aquella con la que el alumnado comienza su andadura en el entorno educativo *online*. Entendemos que su coordinador/profesor contrae la responsabilidad de hacer un profundo ejercicio de reflexión acerca de sus propuestas y del rol que en ella va a desempeñar, teniendo en cuenta aspectos como los siguientes:

1. Ha de considerar que parte del alumnado que recibe en su aula virtual accede por primera vez a esta modalidad educativa. Esto implica que se den ciertas circunstancias, como la desubicación, que el tutor ha de valorar en los primeros pasos del curso para impulsar acciones de respaldo y aliento que minimicen, en la medida de lo posible, sensaciones de aislamiento, desubicación o de confusión. Además, ha de contar con su temor inicial a un ambiente de aprendizaje que le es desconocido y que puede acusar síntomas de auto-percepción negativa para el desempeño.
2. Su papel puede ser decisivo a la hora de mantener a los alumnos «enganchados» (implicados y motivados) a la formación, ya que una experiencia inicial percibida como negativa puede converger en un escaso compromiso del alumnado a seguir con su formación *online*, hecho que puede llegar a desembocar en el abandono de la formación.
3. Derivado de los puntos anteriores, es importante que el docente esté atento y presto a resolver cualquier duda inicial, que en estos primeros casos versan tanto sobre la tarea propuesta como problemas de tipo técnico o instrumental (desconocimiento de herramientas de trabajo propuestas), proporcionando una retroalimentación positiva y motivadora tendente a romper el posible

bloqueo inicial, orientar y acompañar en todo lo posible al alumnado. Es decir, es necesaria una equilibrada combinación de las presencias cognitiva, social y docente.

De una manera más general, y no teniendo únicamente en cuenta al docente encargado de abrir el curso, los recursos ofrecidos y la información (lo que podríamos llamar sus exposiciones/docencia de clase o diseño pedagógico), deben ser significativos, útiles, prácticos y acordes a la actividad o tarea propuesta. Pero a la vez deben ser debidamente dosificados y presentados de manera que no procuren saturación por un exceso de información que predisponga al cansancio.

De igual forma, el profesorado tiene la responsabilidad de definir, detallar y explicar la tarea con claridad y fijar claramente los tiempos, adecuados a las exigencias que se demandan, facilitando que el alumnado autorregule las estrategias de aprendizaje que deberá implementar en todo el curso y que entendemos así:

Como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado integrando elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos. (Gallardo, Almerich, et al., 2012, p. 2)

Es decir, el constructo de estrategia de aprendizaje engloba tres componentes que trabajan de manera complementaria, vinculante y en equilibrio para alcanzar de manera eficaz y eficiente las metas/objetivos personales. Estas estrategias deben ser asumidas de manera personal por el alumnado, pero el docente puede contribuir a que el alumnado desarrolle sus competencias en pos de alcanzar, o aprender en su caso, a diseñar sus propias estrategias. Entendemos que no hay una única manera de aprender y que tampoco hay una única estrategia delimitada y delineada para alcanzar el éxito en la tarea educativa emprendida. Más bien consideramos que cada persona tiene la capacidad y la necesidad de asumir sus propias estrategias, que además percibimos deben ser flexibles y adaptadas a la posibilidad de que se introduzcan cambios personales o en su entorno social que precisen de una revisión de las mismas, en virtud de las características personales y sociales que le son propias; teniendo en cuenta, en todo caso, que requiere de un proceso reflexivo en el que han de ser tenidos en cuenta los tres factores o elementos indicados. En esta tesis nos importa con especial relevancia el factor afectivo-motivacional y hemos encontrado algunas de las estrategias que el alumnado ha seguido en orden a su bienestar emocional.

Siempre enfocándonos en la construcción de espacios virtuales afectivos, y sin menoscabo de los «habituales» roles, funciones y competencias descritos anteriormente, de la experiencia obtenida con el alumnado del MED, se recomienda que el

futuro profesor-tutor de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje *online* cultive algunas habilidades, competencias y estrategias tales como:

- a) Entrenamiento instruccional. Sólida formación referida al diseño pedagógico de espacios virtuales, así como a cuestiones técnicas básicas.
- b) Experiencia previa. Realizar algún tipo de formación *online* para conocer en persona y sin intermediarios qué se siente, cómo se vive y qué esfuerzo, en variables como tiempo y trabajo, supone esta modalidad educativa. La experiencia y aprehensión directa de las dificultades a nivel socio-emocional que pueden derivarse de los EVEA, favorece la identificación emocional del alumnado (empatía). De dicha experiencia puede derivarse la implementación de estrategias socio-afectivas que mitiguen, dentro de lo posible, sensaciones negativas y fomenten el bienestar emocional subjetivo del alumnado.
- c) Implementar y estimular distintos modelos de comunicación:
  - c.1) Comunicación orientadora. Proporcionar al alumnado, desde el inicio de la formación, una completa guía contenedora de toda la información relativa al desempeño del curso (planificación académica, organigrama, cronograma, plan docente, evaluación, etc). Aporta seguridad y confianza.
  - c.2) Comunicación eficaz. Redacción clara, concreta, concisa y completa de los objetivos, instrucciones y consignas de las tareas a realizar. Minimiza el impacto de emociones relacionadas con la confusión, la desorientación y el desasosiego resultante.
  - c.3) Comunicación proactiva. Práctica de la comunicación continua, fluida, flexible y bidireccional utilizando las herramientas síncronas y asíncronas que puede ofrecer la plataforma en la que se desarrolla la formación y/o mediante otros medios externos. Puede ser extendida a otros contextos comunicativos como las redes sociales, cuestión que lleva aparejado el manejo de estrategias específicas para aprovechar su potencial educativo. Contribuye a reducir la sensación de aislamiento, ausencia y distancia.
  - c.4) Comunicación personal. Fomentar la comunicación privada para un seguimiento más individualizado y personalizado. No todas las personas se sienten cómodas exponiendo en los foros sus dudas, mantener un hilo de correspondencia personal e individual con el alumnado promueve e intensifica la sensación de sentirse escuchado y acompañado a lo largo del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Aporta confianza y reduce el desamparo.

- c.5) Comunicación facilitadora. Dispensar retroalimentación constante a las acciones del alumnado, tanto en foros como en las distintas tareas propuestas o en las pruebas de evaluación final (exámenes). Dentro del sistema comunicativo, la retroalimentación es la energía que propicia el flujo de movimiento, dinamismo y eficacia. En lo educativo, la retroalimentación actúa como pivote y constructor de aprendizajes, apoyo de la motivación y patrocinadora de estados emocionales favorables.
- c.6) Comunicación social. Implementar, vitalizar y dinamizar foros sociales. Los foros sociales, en los que cuestiones puramente académicas se instalan en un plano complementario y no principal, constituyen un campo abonado para la formación del sentimiento de grupo y comunidad. Reducen la sensación de aislamiento, cohesionan el grupo y fomenta la confianza (por ejemplo, a la hora de pedir ayuda).
- c.7) Comunicación en tiempo. El tiempo es factor vital en la comunicación. Valoramos que la comunicación, el proceso comunicativo eficaz, «muere» si la cronemia o dilación de la respuesta buscada excede de un tiempo prudencial. Contestar a la mayor brevedad posible las dudas y consultas, aconsejándose no dilatar la respuesta más allá de las 24 horas siguientes al recibo del mensaje remitido por el alumno, previene emociones de angustia, enfado y desamparo.
- c.8) Comunicación afectiva. Como complemento de la comunicación más puramente académica, cuyo objetivo sería el desarrollo de aspectos más cognitivos, la comunicación afectiva incide en el pilar emocional subyacente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Construir el discurso desde el respeto y la empatía utilizando, por ejemplo, el lenguaje complementado (emoticonos u otros), puede, de alguna manera, suplir y transmitir al alumnado un amplio abanico de estados afectivos que reflejen comprensión, apoyen el proceso dialógico y construyan un clima de aula favorable. La comunicación afectiva contribuye a fomentar la seguridad y confianza del alumno, proporcionándole altos niveles de satisfacción.
- d) Atención constructiva. Concatenada con la escucha activa, la atención constructiva la concretamos como la vigilancia permanente a las necesidades pedagógicas, sociales, afectivas y/o técnicas del alumnado. Ofrecer apoyo al alumnado y derivar al tutor socioemocional, si lo hubiere, cuando se considere necesario.

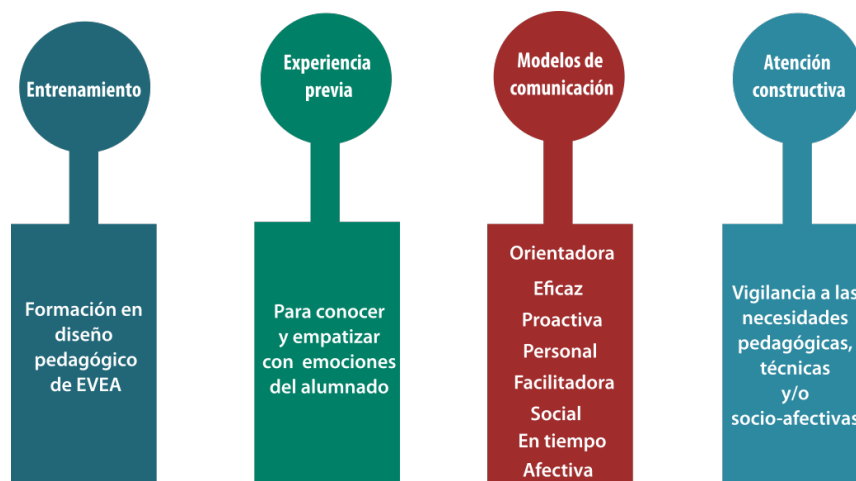


Figura 99. Orientaciones para la docencia en EVEA

Fuente: elaboración propia

## 18.2. Un catálogo de roles: orientaciones en perspectiva de alumnado

Invitado el profesorado a reflexionar sobre su práctica docente en clave emocional, sugerimos al alumnado una colección de roles para ser interpretados en el escenario de un EVEA. Nos guía para ello el ánimo de que las funciones a desempeñar por cada uno de estos roles, entendidos como complementarios, puedan actuar como pautas orientadas para un desempeño emocionalmente favorable en un entorno educativo virtual<sup>141</sup>.

<sup>141</sup> En Anexo 16 se puede consultar las infografías que sobre este particular se realizaron y pusieron a disposición del alumnado.



Figura 100. Roles del alumnado en un EVEA

Fuente: elaboración propia

### a) Explorador

#### *Función*

Conocer y familiarizarse con el entorno.

#### *Descripción*

Ya sea por mar, por tierra o por aire, el explorador, visionario, valiente, aventurero y ávido de conocimiento, se embarca en empresas que tienen como fin descubrir para la humanidad otras realidades, otros mundos, traspasar fronteras por ningún otro hombre horadadas. Calzar los zapatos de explorador en un EVEA supone pertrecharse del equipamiento necesario para emprender la aventura del aprendizaje en un entorno a menudo inexplorado. Antes de comenzar la formación es necesario dedicar un tiempo a revisar y examinar los documentos proporcionados por la institución y el profesorado y familiarizarse con las características del entorno: conocer la dinámica del curso y las peculiaridades del escenario de aprendizaje aporta seguridad, confianza y sentido de la ubicación. El explorador debe aventurarse a conocer la estructura del espacio virtual, así como los canales de comunicación habilitados. Una de sus funciones principales es descubrir el objetivo de cada foro para poder utilizarlos con eficacia y criterio.

## **b) Ingeniero**

### *Función*

Mantener los equipos o dispositivos actualizados.

### *Descripción*

No son las labores de mantenimiento las propias de un ingeniero; sin embargo, todos imaginamos, en especial cuando se trata de un ingeniero informático, que sus equipos están, casi, un paso por delante de la última novedad digital. Así, desde el rol de ingeniero, la revisión, actualización y mantenimiento de los dispositivos que median en la formación virtual son condición necesaria para contribuir a minimizar posibles problemas técnicos y de conexión, reportando tranquilidad sobre todo en momentos críticos como la entrega de tareas o la realización de exámenes.

## **c) Estratega.**

### *Función*

Diseñar un plan «B».

### *Descripción*

Los grandes estrategas de la Historia siempre han proyectado un plan alternativo para afrontar adversidades sobrevenidas que impidan, o malogren, el pleno y efectivo desarrollo de su estrategia inicial. La reflexión, el análisis crítico, la flexibilidad o la creatividad son algunas de las cualidades que pueden asociarse al estratega eficaz. Desde la flexible mentalidad del estratega, ingeniar un plan B, una vía de escape eficaz para solventar problemas inesperados aporta tranquilidad, seguridad y confianza. Por poner un ejemplo ilustrativo, nos situamos en el momento de la realización de exámenes vía *online*, hecho que, según se ha constatado en esta investigación, supone un extra de estrés provocado por eventuales caídas de red o conexiones de baja calidad. Una posible estrategia, consistiría en avisar a familiares o amigos para, en caso de que fuera necesario, utilizar sus líneas de conexión a Internet.

## **d) Deportista**

### *Función*

Asistir regularmente a clase.

### *Descripción*

Dadas las características de flexibilidad de tiempo y lugar, pueden darse situaciones de desconexión del aula por largos periodos de tiempo. Esta situación no tiene en cuenta que en la educación *online* permanecer en conexión con el aula virtual significa

«asistir a clase» y que un alejamiento continuo y/o duradero supone una circunstancia contraproducente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, mantener la disciplina de acceder al aula virtual, cual deportista con sus entrenamientos, establecer unos tiempos de conexión (recomendable que sea a diario) para seguir las novedades que pudieran acontecer en el aula virtual o para intercambiar opiniones y debate con los demás compañeros, es una labor que fomenta no solo la presencia social, sino que puede influir en el devenir académico y en la consecución de las metas previamente establecidas.

#### **e) Editor**

##### *Función*

Atender al correo institucional.

##### *Descripción*

La formación virtual reglada está asociada a una cuenta de correo electrónico proporcionada por la institución en la que se desarrolla, siendo el medio principal de comunicación, aunque sin detrimento de otras vías, por el que la institución contacta con su alumnado virtual. La figura del editor revisa permanentemente los textos que, con la esperanza de su publicación, los autores envían a su editorial; como ellos, la sistemática y periódica revisión del correo electrónico permite estar al día sobre cualquier novedad o incidencia en la relación institución-alumno, evitando sorpresas desagradables (o inesperadas) referidas a cuestiones administrativas. Así mismo, se recomienda utilizar esta vía para contactar tanto con la universidad como con el profesorado que imparte la docencia.

#### **f) Interiorista**

##### *Función*

Trabajar en un entorno adecuado.

##### *Descripción*

El interiorismo se ocupa del diseño y creación de ambientes adaptados a las características de las funciones que el espacio proyectado ha de cubrir. Es conveniente considerar que, como ya se ha indicado, acceder al aula virtual equivale a «entrar en clase». Por ello, como interiorista del propio ambiente de estudio, es recomendable que para la realización de tareas, o el desempeño del curso en general, se busque/construya un entorno adecuado y favorable al estudio a fin de evitar, todo lo que sea posible, agentes externos que inviten a la dispersión.



### **g) Comunicador**

#### *Función*

Practicar la comunicación activa y participativa.

#### *Descripción*

Un buen comunicador es aquel que sabe escuchar y transmitir eficazmente la información. Para ello, estructura su discurso, desde el conocimiento del tema, con un lenguaje claro y directo, con empatía y atendiendo a la corrección lingüística. La comunicación activa y participativa, desde la postura de comunicador, pasa en la educación virtual por contestar los correos de profesores y compañeros, participar en los foros sociales y de debate o utilizar cada foro para el fin con el que han sido creados. Además, se invita a demostrar empatía y procurar abrirse a los demás compartiendo, si no la intimidad, sí algunos aspectos personales (como aficiones o intereses, por ejemplo) que favorezcan la percepción de «persona real» entre los miembros de la comunidad. Por supuesto, cumplir con la «netiqueta» y comunicar siempre desde el respeto y la asertividad.

### **h) Gestor**

#### *Función*

Planificar el trabajo, las estrategias de aprendizaje y las horas disponibles de estudio.

#### *Descripción*

Muchas son las variables que un gestor (sea del orden que sea, cultural o comercial, administrativo o de servicios) tiene que considerar para llevar al éxito un proyecto. Como él, tomar consciencia del tiempo real disponible para la formación teniendo en cuenta otras posibles responsabilidades diarias (trabajo, familia, otros estudios, etc.), la organización del trabajo, la adecuada administración del tiempo y la adopción de estrategias de aprendizaje, permiten crear expectativas reales susceptibles de ser cumplidas, garantizando un mínimo de éxito, que lleva aparejada emociones tales como la satisfacción y el orgullo, y reduciendo emociones como la frustración y la angustia.

### **i) Socorrista**

#### *Función*

Prestar y pedir ayuda.

### *Descripción*

Vigilantes y siempre prestos a entregar ayuda, la labor del socorrista previene y atiende, dando una respuesta inmediata, cualquier contingencia. El orgullo, la vergüenza y el temor se suelen esconder detrás de la negativa a pedir ayuda. Sin embargo, solicitar la ayuda de compañeros o profesores es asumir que nos vemos limitados para resolver con eficacia una determinada situación. Esto no implica debilidad, sino, probablemente, la valentía de expresar que necesitamos de la colaboración de otros. A veces, se invierte un precioso tiempo en intentar saltar un obstáculo cuando una simple petición de ayuda libera en pocos minutos del problema. Pedir y dar ayuda, como acto desinteresado y no desde la exigencia o la búsqueda de contraprestación, estrecha lazos entre compañeros. Puede ser una buena opción a valorar hacerlo en el foro que a tal efecto se encuentre habilitado en el EVEA. Así, además de darse a conocer e iniciar el proceso de relación social, se contribuye a que otros compañeros expresen sus dudas, facilitándose el acto comunicativo al recibir respuestas orientadoras globales o multidireccionales

### **j) Gamer<sup>142</sup>**

#### *Función*

Disfrutar.

#### *Descripción*

¿Cuánto disfruta un *gamer*? Su interés y pasión hacia los videojuegos lleva al gamer a disfrutar no solo del juego (diferenciándose así de un videojugador ocasional o «normal»), sino del mismo proceso de aprender más y con mayor profundidad acerca de aquellos. Emprender una formación *online* está sujeta a muchas y particulares motivaciones, sin embargo, hay una común: el deseo de seguir aprendiendo y mejorando a lo largo de la vida. Que el primer objetivo sea el de disfrutar de la adquisición de nuevos conocimientos y competencias es un excelente bastión emocional de partida. El agobio, la ansiedad y la frustración pueden entrar en escena, pero si la meta a alcanzar no se fija únicamente en la consecución de un título sino, o paralelamente, en el gozo de aprender, el horizonte emocional del camino hasta el objetivo final será más sereno y despejado.

---

<sup>142</sup> Aun no siendo partidarios de utilizar anglicismos cuando en castellano existe una, o varias, palabras que definan lo mismo, «jugador», además de la persona que juega, tiene una connotación con carga emocional negativa: persona que tiene el vicio de jugar. Por eso nos inclinamos a utilizar *gamer*, al sopesar que es un vocablo más neutro y no cargado de afectividad negativa. Además, *gamer* es empleado, de forma más estricta, para aquellos que gustan y disfrutan de jugar a videojuegos. La educación virtual, al igual que los videojuegos, están mediados por un mismo canal, una pantalla.

### 18.3. Algunas notas para el diseño emocional de un EVEA

Recogidas las propuestas para el profesorado y el alumnado, concluimos este apartado dando un paso más y aportando algunas consideraciones susceptibles de orientar una ruta a seguir en el trazado del diseño de EVEAs afectivos. Para ello, como posibles estrategias, nos acercamos al estudio de la experiencia de usuario desde la psicología de los objetos cotidianos en el diseño industrial. Consideremos pues al EVEA como un objeto para hacernos eco del concepto de «diseño emocional» (Norman, 1998, 2004) y de cómo el diseño de los objetos, entendido en su máxima expresión abarcando productos, servicios y en nuestro caso plataformas *online* educativas, media en la reacción emocional del usuario.

Reseñemos primero cuáles son, siguiendo a Norman (1998), los principios básicos del diseño de objetos para hacer de su uso una experiencia atractiva y satisfactoria: (a) Visibilidad de las prestaciones: las distintas partes y/o funciones deben ser visibles e informar del mensaje correcto, mostrando cómo funcionan y cómo debe interactuar el usuario con el dispositivo. La visibilidad implica la correlación entre los actos que se desea realizar y el funcionamiento real, de modo que, a golpe de vista, se deben poder identificar las distintas opciones de acción. (b) Modelo conceptual: hacer coincidir el «modelo de diseño», el que tiene en mente el diseñador, con el «modelo de usuario», conformado por la interacción de este con el sistema/objeto. Para ello, se debe proporcionar una imagen clara y coherente en la exposición de las operaciones y sistemas que permita predecir el resultado de la acción de uso. (c) Topografía: versa sobre la relación entre el comando y la función que representa. Ha de ser posible determinar cuál es la relación entre ellos, entre el acto y el efecto, entre la acción y la consecuencia o resultado. (d) Retroalimentación: remitir información al usuario acerca de qué acto se ha realizado efectivamente y qué resultado se ha alcanzado.

Una vez especificados, de manera ciertamente resumida, los principios del diseño, consideremos ahora cómo se vertebra el impacto emocional generado de la interacción usuario-objeto. Sugiere Norman (2004) que dicho impacto se revela en tres niveles de diseño que interactúan entre sí y median en la experiencia del usuario:

- a) Diseño visceral: influye o se dirige directamente al nivel pre-consciente, es decir, antes de cualquier proceso de pensamiento evaluativo sobre las prestaciones del objeto. Unido a cuestiones estéticas, y por lo tanto a las emociones estéticas, la apariencia externa, en nuestro caso la interfaz del EVEA, presentación de los espacios o de los contenidos y actividades, por ejemplo, cobran especial relevancia en la formación de las primeras impresiones, determinando emociones de placer/displacer. Color, disposición espacial, tamaño,

imágenes, formas o texturas, componen el rango de elementos estéticos a ser considerados.

- b) **Diseño conductual:** referido a la parte más funcional del objeto, alude a la experiencia de uso. El diseño conductual, como interacción objeto-usuario, lleva asociado un proceso cognitivo por el que son evaluados la efectividad, el cumplimiento de expectativas y la adaptabilidad del objeto a las necesidades del usuario. La visibilidad y facilidad de acceso a las distintas secciones disponiendo sus funciones con naturalidad para propiciar un uso intuitivo, son algunos de los aspectos a considerar para conseguir una experiencia emocional positiva. En lo pedagógico, el diseño conductual podría equipararse a la significación y calidad de los contenidos, el planteamiento claro, conciso y directo de diferentes tipos de actividades, con objetivos convenientemente delimitados, la efectiva comunicación y el suministro de retroalimentación útil y constante a las acciones ejecutadas y sus resultados que provean al alumno de las herramientas necesarias para su pleno desarrollo.
- c) **Diseño reflexivo:** en estrecha relación con el diseño visceral y conductual, el diseño reflexivo hace referencia a la carga simbólica de lo que siente el usuario, evoca recuerdos, estima las valoraciones personales acerca del uso del objeto durante un periodo de tiempo y procura el deseo o evitación de repetir la experiencia. Involucrando a lo emotivo, balance de la satisfacción personal con la experiencia de uso. En un EVEA formaría parte de la experiencia educativa que engloba desde el desempeño académico (presencia cognitiva), a la propuesta pedagógica, tutorización, retroalimentación y comunicación (presencia docente) y los vínculos socio-afectivos establecidos en la comunidad (presencia social). También pueden incluirse las interacciones con la plataforma formativa (usabilidad) y las relaciones con la institución.

Estas breves notas no pretenden ser más que un soporte, tal vez inspiración, que sitúe la reflexión docente en el proceso de diseño de espacios virtuales afectivos considerando que el EVEA, como objeto con el que el usuario-alumno ha de interactuar durante un largo periodo de tiempo, es proclive de ser imaginado y delineado considerando la experiencia emocional de uso.

#### **18.4. El componente socio-afectivo, ¿un indicador de calidad en la educación virtual?**

Como resultado de la realización de esta investigación consideramos que el componente socio-afectivo (y las emociones consecuentes) es susceptible de entrar a formar parte de los criterios para evaluar la calidad de la formación *online*. Y para ello, volvemos por un momento al Marco teórico y conceptual de esta tesis para justificar la importancia de las emociones implicadas en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Compromiso, motivación, cognición, toma de decisiones, clima de aula, socialización o resultados académicos alcanzados son algunos aspectos en los que la emoción deja sentir su presencia. En esta tesis se han identificado una serie de objetos emocionalmente competentes para el alumnado *online* y, a su vez, ha puesto de manifiesto las emociones que dichos objetos reportan.

Las categorías, de modo general y convenientemente, de evaluación de la calidad de un EVEA se centran en aspectos pedagógicos (contenidos, metodología, actividades, etc.), de calidad técnica, gestión, usabilidad, o implicación institucional (Arias Masa, 2008). Nuestra propuesta es, en adición a dichas categorías, contemplar el estado emocional del alumnado como un criterio más de valoración para estimar la calidad de la formación *online*.

Basamos esta propuesta en consideraciones como las siguientes:

- a) De la experiencia emocional del alumnado se pueden traslucir las fortalezas y debilidades del diseño del EVEA, ya que permite identificar el grado de bienestar reportado por la calidad pedagógica, técnica, de gestión, usabilidad y/o implicación institucional.
- b) Siendo que el alumnado señala los objetos emocionalmente competentes, es posible analizar y valorar la calidad de los mismos, cartografiando sus necesidades e implementando acciones concretas y específicas para dar cobertura a las mismas.
- c) Permite, así mismo, detectar el interés y el compromiso del alumnado y, consecuentemente, replantear acciones dirigidas a fomentarlas y evitar, en la medida de lo posible, situaciones de abandono de la formación.
- d) Por otra parte, el bienestar emocional percibido por el alumnado durante su formación influye en la transferencia social basadas en la implementación efectiva de los aprendizajes a sus prácticas docentes, la difusión y la recomendación, contribuyendo a la atracción de futuros alumnos y a la consolidación académica y social del curso.

## 18.5. Quedan pasos por andar: prospectiva de investigación

Admitir el carácter parcial e inacabado de todo pensamiento es justamente lo que nos empuja a seguir pensando, debatiendo, criticando y, por supuesto, investigando: lo que promueve en definitiva que la aventura del conocimiento humano nunca llegue a una meta precisa, y por tanto deba continuar indefinidamente. (Cerrillo, 2009)

Al hilo de la propuesta de introducir las emociones como categoría de evaluación de la calidad de un curso de formación *online*, es necesario concretar los indicadores de evaluación. Es decir, definir y delimitar los hechos, acciones y expresiones que permitan la recopilación de información para el análisis y reflexión del funcionamiento global del curso que sustente la toma de decisiones sobre la organización y gestión, tanto pedagógica como social o administrativo-institucional, de entornos educativos virtuales y la consecuente implementación de estrategias de mejora.

El cuestionario EMOC-EVEA puede ser uno de los instrumentos a utilizar para la evaluación y valoración de calidad. Consideramos, sin embargo, que se hace necesario que EMOC-EVEA sea testado en otros contextos educativos de similares características para comparar, y validar si fuera el caso, los resultados aquí obtenidos. De esta manera, se llevará a cabo un proceso de refinación y ampliación del mismo.

Como componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, mapear las emociones del profesorado es otro de los temas de futuro en el que ponemos nuestro próximo objetivo. Sopesamos que, al igual que el alumnado, ser parte y desempeñar la labor docente en un EVEA está sujeta a emociones, tal vez inexploradas, que pueden entrañar notables diferencias respecto a la educación presencial. Su identificación y valoración puede proveernos de un corpus que sea de utilidad a futuros «docentes virtuales».

Por otro lado, consideramos necesario perfilar más detalladamente la figura de la tutoría socio-emocional, fundamentando y especificando de manera más precisa sus funciones. Igualmente, es de interés diseñar y concretar protocolos de actuación y ampliar las estrategias a implementar para el cuidado emocional del alumnado. Así mismo, es conveniente elaborar instrumentos de evaluación que tansen la eficacia de su labor. Proponemos también que, finalizado el curso, la tutoría socio-emocional emita un informe en el que se recojan aspectos como, por ejemplo: número y contenido de asistencias (desglosadas según la vía de actuación: a demanda o por derivación), identificación de objetos emocionalmente competentes o la valoración general del índice de satisfacción del alumnado.

Por último, partiendo de las estrategias anteriormente expuestas, cabe ejecutar un diseño afectivo virtual y ponerlo a consideración del alumnado. Incluir elementos

de evaluación emocional cada cierto tiempo y por secciones o habilitar espacios en los que el alumno pueda expresarlos: diseño de un evaluador ágil, manejable y rápido.

## **18.6. Fisuras en la ruta: algunas limitaciones de esta investigación**

Llega el momento de cerrar este proceso de investigación y es menester hacerlo dejando constancia de los principales obstáculos que se han hallado, y en ocasiones sorteado, en nuestro discurrir investigador y que, a la postre, se han convertido en limitaciones de esta tesis doctoral. Pero antes de dar paso a las mismas, queremos referir unas breves palabras, de carácter general, sobre las restricciones, presentes siempre en mayor o menor medida, en el desarrollo de una de investigación.

En su tesis doctoral, Llorens (2014) propone entender las limitaciones desde una perspectiva de oportunidades para futuras mejoras a aplicar en la investigación: lejos de ser tratadas como obstáculo que invalidan los resultados, la exposición de las limitaciones opera como indicador para valorar de manera ecuánime los resultados alcanzados. Esta visión de las limitaciones, ciertamente, nos reconcilia con nuestro trabajo y relega nuestros miedos e inquietudes a posibles juicios intransigentes. Un miedo, creemos que habitual en cualquier doctorando, a no haber hecho lo suficiente, a no haber utilizado la metodología correcta, a llegar a unos resultados equivocados, a no haber sabido elaborar un discurso sólido y basado en las evidencias. Una inquietud permanente por exponer nuestros años de trabajo al escrutinio de especialistas y expertos con un amplio bagaje investigador.

Apuntado lo anterior, damos paso a explicitar las limitaciones objetivas de esta tesis doctoral.

1. Tamaño de la muestra. La primera limitación, y tal vez la principal, es la de considerar el restringido número de participantes del MED en la investigación y en particular en las entrevistas. Tal vez esta traba podría haberse visto reducida por una intervención más insistente y vehemente de la doctoranda a la hora de persuadir al alumnado para su implicación como sujetos de estudio. Tomamos nota para próximas investigaciones.
2. Generalización. Esta tesis, como caso de estudio único, queda circunscrita al Máster en Educación Digital de la Universidad de Extremadura. Los resultados obtenidos son, por tanto, los hallados en dicho contexto, no siendo posible una generalización o extrapolación rígida de los mismos a otros entornos educativos virtuales. Sin embargo, dado que, en general, la construcción y diseño de EVEA guardan estrechas similitudes, presumimos que sí es factible tomarlos como inicio teórico, para su confrontación y, en su caso verificación y ampliación, en ulteriores investigaciones en contextos virtuales.

3. Colaboración. Por otra parte, consignamos como una limitación de acceso la representada por la reducida colaboración obtenida de otras instituciones universitarias para ejecutar el proceso de validación de EMOC-EVEA. Esta limitación se ha visto solventada, en parte, por la ayuda reportada por instituciones extranjeras, en concreto argentinas, que ofertan estudios *online*, la Universidad Blas Pascal y el Hospital Italiano de Buenos Aires. Puede entenderse que los contextos sociales, con todas y cada una de sus variables, son ajenos entre sí; pero, al fin y al cabo, se trata, igualmente, de una modalidad educativa igual y con características similares a las dadas en el MED.
4. Ambición. Destacable es, también, el hecho de considerar que esta investigación, tal vez, haya sido demasiado ambiciosa para una única persona. Tras estos años de estudio, el efecto «bola de nieve» que la investigación ha procurado ha puesto en evidencia campos potencialmente aptos para ser estudiados con mayor profundidad. La imposibilidad de cubrir todos ellos por una única persona, si bien siempre contando con la inestimable ayuda del director de esta tesis, revela la necesidad de enmarcar investigaciones ulteriores en el marco de proyectos colaborativos más ambiciosos integrados por distintos investigadores.



## **Referencias bibliográficas**



- Aguado, L. (2006). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de Neurología*, 34(12), 1161-1170. <https://doi.org/10.33588/rn.3412.2002079>
- Aguinaga, P., Ávila, C. y Barragán de Anda, A. B. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1(1). <http://bit.ly/2HXka9b>
- Agut, S., Peris, R., Grandío, A. y Lozano, F. A. (2010). Presencia social en entornos virtuales de aprendizaje: Adaptación al español de la Networked Minds Social Presence Measure. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 279-288.
- Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(2-3), 3-23. <http://bit.ly/2oXHx8V>
- Akyol, Z., Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Anderson, D. R., Ice, P., Richardson, J. C. y Swan, K. (2009). A response to the review of the community of inquiry framework. *Journal of Distance Education*, 23(2), 123-136.
- Akyol, Z., Garrison, D. R. y Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 65-83. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i6.765>
- Alepis, E. y Virvou, M. (2010). Evaluation of mobile authoring and tutoring in medical issues. *US-China Education Review*, 7(7), 84-92.
- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social*, 42, 28-46.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. <http://bit.ly/2HU6RFE>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. <http://bit.ly/2oiPa9W>
- Andréu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angelaki, C. y Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: The impact on adult learners' emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93.
- Aoki, K. (2012). Generations of distance education: Technologies, pedagogies, and organizations. *Procedia*, 55, 1183-1187. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.613>

- Arango, R. (2011). Emociones y transformación social. *Logos*, 19(1), 199-212.
- Ardèvol, E., Estalella, A. y Domínguez, D. (coords.) (2008). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Ankulegi.
- Area, M. y Adell, J. (2009). Elearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Algibe.
- Aristóteles. (2009). *Poética*. Icaria Literaria.
- Aristóteles. (2014a). *Acerca del Alma*. Gredos.
- Aristóteles. (2014b). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Aristóteles. (2014c). *Retórica*. Alianza
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Vol. I: Psychological aspects; Vol. II: Neurological and physiological aspects*. Columbia University Press.
- Arpini, A. (2004). Teorías éticas contemporáneas. Cuatro respuestas ante los desafíos sociales y políticos de nuestro tiempo. *Revista Confluencia*, 1(4), 1-22.  
<http://bit.ly/2oR7P03>
- Arriazu, R. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social *on-line* a través del foro de discusión. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), artículo 37.
- Artino Jr., A. R. (2009). Online learning: Are subjective perceptions of instructional context related to academic success? *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.003>
- Artino Jr., A. R. (2010). Online or face-to-face learning? Exploring the personal factors that predict students' choice of instructional format. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 272-276. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.005>
- Artino, Jr. A. R., Holmboe, E. S. y Durning, S. J. (2012). Control-value theory: using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Medical Teacher*, 34(3), 148-160.
- Artino Jr., A. R. y Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>

- Artino Jr., A. y Stephens, J. (2007). *Bored and frustrated with online learning? understanding achievement emotions from a social cognitive, control-value perspective* [presentación]. Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, Estados Unidos.
- Artino Jr., A. R. y Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>
- Asensio, J. M., García, J., Núñez, L. y Larrosa, J. (coord.) (2006). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel.
- Ato, E., González, C. y Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79.
- Aurell, J. (2006). Hayden White y la naturaleza narrativa de la Historia. *Anuario Filosófico*, 39(3), 625-648.
- Averill, J. R. y Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. Free Press.
- Baker, R., D'Mello, S., Rodrigo, M. M. y Graesser, A. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2009.12.003>
- Ballester, J. (2006). El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación. *Empiria*, 11, 107-132.
- Balbotín, C. (2007). *El otro: problemas sobre su constitución en el pensamiento de Edmund Husserl* [tesis doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109021>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18(supl.), 13-25.
- Barrett, L. F. y Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonanno (eds.), *Emotions. Current issues and future directions* (pp. 286-310). The Guilford Press.

- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (comp.), *El análisis estructural* (B. Doriots, trad.; pp. 65-118). Centro Editor de América Latina. (Trabajo original publicado en 1966)
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://bit.ly/2nZwivQ>
- Benedicto, R. (2010). Martha Nussbaum: emociones, mente y cuerpo. *Thémata*, 46, 591-598.
- Benítez, L. (2014). Educación emocional para la comunicación transcultural. *Perspectivas de la Comunicación*, 7(1), 7-24.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62, 145-176. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13.
- Biocca, F., Harms, C. y Gregg, J. (2001, enero). *The networked minds measure of social presence: Pilot test of the factor structure and concurrent validity* [documento]. 4th Annual International Workshop on Presence, Philadelphia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2011a). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 24-32). Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia. <http://bit.ly/2CTz6S5>
- Bisquerra, R. (2011b). Educación física, competencias básicas y educación emocional. *EmásF*, 11, 4-6. <https://bit.ly/3qxWRbb>
- Bixler, R. y D'Mello, S. (2013). Detecting boredom and engagement during writing with keystroke analysis, task appraisals, and stable traits [conferencia]. En *Proceedings of the 2013 International Conference on Intelligent User Interfaces* (pp. 225-234). <http://bit.ly/2FNPNL6>

- Blummer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- Bolliger, D. U. y Erichsen, E. A. (2013). Student satisfaction with blended and online courses based on personality. *Type Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(1), 1-23. <https://doi.org/10.21432/T2B88W>
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 36-47. <http://bit.ly/2mnyRo>
- Boone, H. N. y Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. *The Journal of Extension*, 50(2), 1-5.
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum UOC*, 7. <http://dx.doi.org/10.7238/issn.1575-2275>
- Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum UOC*, 9. <http://bit.ly/2oX19gh>
- Borup, J., West, R. E. y Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, 15(3), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.001>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bourdin, G. L. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 67, 55-74.
- Brun, G. y Kuenzle, D. (2008). Introduction: A new role for emotions in Epistemology? En G. Brun, U. Doguoglu y D. Kuenzle (eds.), *Epistemology and emotions* (pp. 1-31). Aldershot. <http://bit.ly/2HMkwiK>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.
- Buenrostro, A. E., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de aprendizaje ubicuo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), 1-7. <http://bit.ly/2FHEN8m>
- Burleson, W., Picard, R., Perlin, K. y Lippincott, J. (2004). *A platform for affective agent research* [ponencia en conferencia]. Workshop on Empathetic Agents, International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems, Columbia University, Nueva York. <http://bit.ly/2Fbh4Az>

- Butz, N. T., Stupnisky, R. H. y Pekrun, R. (2015). Students' emotions for achievement and technology use in synchronous hybrid graduate programmes: a control-value approach. *Research in Learning Technology*, 23, artículo 26097. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.26097>
- Caballero, J. L. (2010). Ejes transversales del pensamiento de Edith Stein. *Teología y vida*, 51(1-2), 39-58.
- Caballero, J. L. (2012). Consideraciones y preguntas en torno al concepto de empatía en Edith Stein. *Aporía*, 3, 15-28.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Cain, C. K. y LeDoux, J. E. (2008). Emotional processing and motivation: In search of brain mechanisms. En A. J. Elliot (ed.), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation* (pp. 17-34). Taylor and Francis Group.
- Callahan, J. L. y McCollum, E. E. (2002). Conceptualization of emotion research in organizational contexts. *Advances in Developing Human Resources* 4(1), 4-21. <https://doi.org/10.1177/1523422302004001002>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29. <https://bit.ly/3qmu74R>
- Camacho, J. A. (2006). Aproximación a la empatía en la relación médico-paciente. *Bioética & debat*, 12(43), 8-12.
- Campos, A. L. (s. f.). *La Neuroeducación: descartando neuromitos y construyendo principios sólidos*. Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano. <https://bit.ly/3v1KabL>
- Cano, A. J. (2008). *La teoría de las pasiones en David Hume. Del modelo clásico de las pasiones al paradigma ilustrado* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://bit.ly/2y2ymHF>
- Cano, A. J. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Revista Internacional de Filosofía*, 52, 101-115.
- Capdeferro, N. y Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 26-44.
- Carvajal, D. (2001). Herramientas informáticas para el análisis cualitativo. *Nómadas*, 14, 252-259.



- Carvajal, D. (2002). Las herramientas de la artesana. Aspectos críticos en la enseñanza y aprendizaje de los CAQDAS. *Forum*, 3(2), artículo 14. <https://bit.ly/3qwMNIit>
- Casado, C. y Palomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei*, 47, 1-10. <http://bit.ly/2o3Aawp>
- Casas J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Castro, N., Suárez, X. y Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 22-42.
- Castro, R. P. (2016) Comunicación no verbal y estilos docentes en la Universidad César Vallejo. *Revista Espergesia*, 3(1), 58-74.
- Cerrillo, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas*, 24(4), 187-201. <https://bit.ly/2Gh5HUH>
- Chamarz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chen, C. y Jack, R. E. (2017). Discovering cultural differences (and similarities) in facial expressions of emotion. *Current Opinion in Psychology*, 17, 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.010>
- Cheng, J. (2014). An exploratory study of emotional affordance of a Massive Open Online Course. *European Journal of Open Distance and e-Learning*, 17(1). <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0003>
- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2013). Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación asincrónica. En A. C. Chiecher, D. S. Donolo y J. L. Córca (comps.), *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 151-199). Editorial Virtual Argentina.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. <http://bit.ly/2n2u11y>
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la motivación y emoción* (pp. 395-418). McGraw Hill.
- Clarke, A. E. (2005). Situational analyses: Grounded Theory Mapping after the Postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>

- Cleveland-Innes, M. y Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269-292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>
- Codina, L. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista española de documentación científica*, 23(1), 9-44. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2000.v23.i1.315>
- Colace, F., Santo, M. de y Greco, L. (2014). SAFE: A Sentiment Analysis Framework for E-Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(6), 37-41. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4110>
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, E. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: La articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688.
- Company, R., Oberst, U. y Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, 104, 7-36.
- Cronbach L. (1998). *Fundamentos de los tests psicológicos*. Biblioteca Nueva.
- Conde, F. (2015). Los afectos como efectos del lenguaje sobre el cuerpo: de las pasiones de Aristóteles a los afectos en la teoría psicoanalítica de Freud y Lacan. *Daimon*, 65, 119-132. <https://doi.org/10.6018/daimon/182691>
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://bit.ly/30PAMKG>
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion. Research and tradition in the psychology of emotions*. Prentice Hall.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.44944](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944)
- D'Mello, S. y Kory, J. (2012, 22 a 26 de octubre). *Consistent but modest: A meta-analysis on unimodal and multimodal affect detection accuracies from 30 studies* [ponencia]. ICMI'12, Proceedings of the ACM International Conference on Multimodal Interaction (pp. 31-38), Santa Mónica, California, Estados Unidos. <https://bit.ly/3eQtbUo>
- D'Mello, S. K. (2013). A selective meta-analysis on the relative incidence of discrete affective states during learning with technology. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1082-1099. <http://bit.ly/2oKg1NN>

- D'Mello y Calvo (2013, abril). *Beyond the basic emotions: What should affective computing compute?* [ponencia]. CHI EA '13: CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 2287-2294), París, Francia. <https://doi.org/10.1145/2468356.2468751>
- D'Mello, S. K. y Graesser A. C. (2014). Confusion. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-García (eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 289-310). Routledge.
- D'Mello, S. K., Lehman, B., Pekrun, R. y Graesser, A. C. (2014). Confusion can be beneficial for learning. *Learning & Instruction*, 29(1), 153-170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.003>
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Destino.
- Daradoumis, T., Arguedas, M. y Xhafa, F. (2013). *Current trends in emotional e-Learning: new perspectives for enhancing emotional intelligence. Seventh International Conference on Complex, Intelligent and Software Intensive System* (pp. 34-39), Taichung, Taiwan. <https://doi.org/10.1109/CISIS.2013.16>
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Darwin, C. (1988). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1872)
- Della Chiesa, B. y Christoph, V. (2009). Neurociencia y docentes: crónica de un encuentro. *Cuadernos de Pedagogía*, 386, 92-96.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Depraz, N. (2012). Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón. *Investigaciones fenomenológicas*, 9, 39-68.
- Descartes, R. (2010a) *Discurso del método*. Espasa Calpe. (Trabajo original publicado en 1637)

- Descartes, R. (2010b). *Meditaciones metafísicas*. Austral. (Trabajo original publicado en 1641)
- Descartes, R. (2011). *Las pasiones del alma*. Gredos. (Trabajo original publicado en 1649)
- Díaz, J. L. y Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-34.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). Guilford Press.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Echeburúa, E., Amor, P. J. y Corral, P. de (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y modificación de conducta*, 29(126), 503-522.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology* 51(1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychological Association*, 48(4), 384-392.
- Ekman, P. (1999). Facial expressions. En T. Dalgleish y M. J. Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 301-320). John Wiley & Sons.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA.
- Ekman P. y Friesen, W. V. (1977). *Manual for the facial action coding system*. Consulting Psychologists Press.
- Escera, C. (2004). Aproximación histórica y conceptual a la neurociencia cognitiva. *Cognitiva*, 16(2). <http://bit.ly/2of4W5Z>
- Espada, M. y Calero, J. C. (2012). La inteligencia emocional en el área de educación física. *La Peonza*, 7, 65-69.
- Estalella, A. y Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum*, 8(3), artículo 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.277>

- Etchevers, N. (2008). Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizados en Internet. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 92-106.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Fauquié, R. (1993). El poder de la palabra. *Thesaurus*, 48(2), 405-410.
- Feidakis, M., Daradoumis, T., Caballé, S., Conesa, J. y Gañán, D. (2013). A dual-modal system that evaluates user's emotions in virtual learning environments and responds affectively. *Journal of Universal Computer Science*, 19(11), 1638-1660. <https://doi.org/10.3217/jucs-019-11-1638>
- Feidakis, M., Daradoumis, T., Caballé, S. y Conesa, J. (2014). Embedding emotion awareness into e-learning environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(7), 39-46. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i7.3727>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Fernández, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos (1). *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24. <https://bit.ly/3c7VP08>
- Fernández, J., Martín, B. y Moreno, T. (2004). Consideraciones acerca de la investigación en analogías. *Estudios fronterizos*, 5(9), 79-105.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, R. y Valverde, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 42(21), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-09>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Flores-Gutiérrez, E. y Díaz, J. L. (2009). La respuesta emocional a la música atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud Mental*, 32(1), 21-34. <https://bit.ly/3vzuc9h>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

- Fructuoso, J. (2006). Breve historia del alma en la Antigüedad. *Tonos*, 12. <http://bit.ly/2nTEfX3>
- Fuentes, A. y Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuromitos en futuros/as maestros/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(06), 193-198. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.530>
- Gaeta, M. L. (2013). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González (comps.), *Cuestiones en psicología educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 33-57). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Gairín, J. y Muñoz, M. P. (2006). Análisis de la interacción en comunidades virtuales. *Educar*, 37, 125-150. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.192>
- Galagovsky, L. R. y Greco, M. (2009). Uso de analogía para el aprendizaje sustentable: el caso de la enseñanza de los niveles de organización en sistemas biológicos y sus propiedades emergentes. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 4(1), 10-33. <http://bit.ly/2zb6u8O>
- Gallardo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M. y García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91625870001>
- Gandarias, I. (2014). Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 127-140.
- Gandarias, I. y García, N. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendiá, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 97-110). Universidad del País Vasco.
- García del Dujo, A. y Suárez, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo. *Revista de Educación*, 354, 473-498. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-008>
- García, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-10. <http://bit.ly/2n4mKPQ>
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27.

- García-Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, 146, 13-27.
- García-Aretio, L. (2007, julio). Por qué va ganando la educación a distancia (editorial). *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia*. <http://bit.ly/2o3KMeD>
- García-Aretio, L. (2010). ¿Se sigue dudando de la educación a distancia? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 240-250. <http://bit.ly/3vABd9D>
- García-Aretio, L. (2012). Criterios teóricos para alimentar la práctica en educación a distancia. M. Moreno (coord.), *Veinte visiones de la educación a distancia* (pp. 53-68). Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- García-Aretio, L. y Varela, S. (2010). La educación superior a distancia en España. En C. Rama y J. Pardo (eds.), *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica* (pp. 92-105). Claudio Rama y José Pardo.
- García, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García, N. y Montenegro, M. (2014). Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital*, 14(4), 66-88. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1361>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Octaedro.
- Garrison, D. R. y Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2)
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education* 2(2-3), 87-105.
- Gil, M. (2015). Sobre la educación de las emociones. En C. Ortega, A. Richart, V. Páramo y C. Ruíz (eds.), *El mejoramiento humano. Avances, investigaciones y reflexiones éticas y políticas* (pp. 275-285). Comares.
- Gil, M. (2016). La noción de evaluación eudaimonista en la teoría cognitiva de las emociones de Martha Nussbaum. *Trans/Form/Ação*, 39(3), 191-210.

- Giménez-Amaya, J. M. y Murillo, J. I. (2007). Mente y cerebro en la neurociencia contemporánea. Una aproximación a su estudio interdisciplinar. *Scripta Theologica*, 39(2), 607-635.
- Ginés, V. (2016). El uso del relato breve para el desarrollo emocional en medicación escolar. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. R. Collado (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 319-322). Publicacions de la Universitat d'Alcant.
- Giossos, I., Koutsouba, M., Lionarakis, A. y Skavantzios, K. (2009). Reconsidering Moore's transactional distance Theory. *European Journal of Open Distance and ELearning*, 12(2), 1-6.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), 48-59.
- Glaser, B. G. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Social Research*, 5(2), artículo 4. <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Glazer, F. (2012). *Blended Learning: Across the disciplines, across the Academy. New pedagogies and practices for teaching in higher education*. Stylus.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. y Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289-308. <https://doi.org/10.1348/000709905X42860>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Gómez, C., Martínez, R., Díez, J. L., Guerrero, C., Palmero, F. y Carpi, A. (2004). De ciertas relaciones en psicología de la motivación y la emoción. *EduPsykhé*, 3(1), 19-57.
- Gómez, S. (2012). Max Scheler, lo emocional como fundamento de la ética. *Revista Educación en Valores*, 1(17), 59-68.
- González, P., Moreto, G., Janaudis, M. A., De Benedetto, M. A., Delgado, M. T. y Altisent, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48.



- González, A. M. (2015). Emoción, sentimiento y pasión en Kant. *Trans/Form/Ação*, 38(3), 75-98. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732015000300006>
- González, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 263-277.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C. y Paoloni, P. V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270.
- González, F. L. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246.
- González, J. (2009). Historias de vida y Teoría de la Educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista CPU-e*, 21, 98-119.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Goodson, I. F. (2017). El ascenso de la narrativa de vida. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41.
- Gordon, R. (1969). Emotions and knowledge. *The Journal of Philosophy*, 66(13), 408-413. <https://doi.org/10.2307/2024422>
- Graesser, A. C., D'Mello, S. K., Hu, X., Cai, Z., Olney, A. y Morgan, B. (2012). AutoTutor. En P. McCarthy y C. Boonthum-Denecke (eds.), *Applied natural language processing: identification, investigation, and resolution* (pp. 69-187). IGI Global.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling smart: the science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Gros, B. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En B. Gros (dir.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 13-26). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema de las discusiones asíncronas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia*, 16. <https://bit.ly/3ruNjyF>

- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. En L. A. Pervin y O. P. John (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2.ª ed.; pp. 525-552). Guilford.
- Gross, J. J. y Feldman-Barret, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., Sheppes, G. y Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25(5), 765-781. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Guri-Rosenblit, S. y Gross, B. (2011). E-Learning: Confusing terminology, research gaps and inherent challenges. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 25(1). <http://bit.ly/2oQBNB8>
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hammersley, M. (2005). *The dilemma of qualitative method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition*. Taylor y Francis.
- Hamui, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 5(17), 49-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008>
- Han, H. y Johnson, S. D. (2012). Relationship between students' emotional intelligence, social bond, and interactions in online learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 78-89.
- Hargreaves, D. J. (2000). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music* 40(5), 539-557. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735612444893>

- Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5) 539-557.  
<https://doi.org/10.1177/0305735612444893>
- Harms, C. y Biocca, F. (2004). Internal consistency and reliability of the networked minds social presence measure. En M. Alcañiz y B. Rey (eds.), *Seventh Annual International Workshop: Presence 2004*. Universidad Politécnica de Valencia.  
<http://bit.ly/2nTI7Hu>
- Hernández, K. S. (2009). *El método de historias de vida: alcances y potencialidades*. Universidad de las Tunas.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Esbrina-Recerca.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2005). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: the commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Holmberg, B. (2003). *Distance education in essence. An overview of theory and practice in the early twenty-first century* (2.ª ed.). Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Ho-Shing, H., Byrne, J., Cheng, S.-H., Cheng, S. H. y Kwok, R. C. W. (2011). *The SAMAL Model for Affective Learning: A multidimensional model incorporating the body, mind and emotion in learning* [conferencia]. Proceedings: DMS 2011 - 17th International Conference on Distributed Multimedia Systems. Knowledge Systems Institute Graduate School.
- Inciarte, A., Hernández, J. G., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. G. y Páez, M. A. (2011). *Generación de Teoría Fundamentada* [seminario]. Universidad del Zulia.  
<http://bit.ly/3r1HuIW>
- Infante del Rosal, F. (2012). De la mediación a la *Einfühlung*: la crisis de la idea moderna de identidad en el siglo XIX. *Daimon*, 56, 85-99.
- Izard, C. E. (1983). Emotions in Personality and Culture. *Ethos*, 11(4), 305-312.

- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561-565.
- Jack, R. E., Garrod, O. G. B. y Schyns, P. G. (2014). dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24(2), 187-192. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064>
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Sage.
- Kalberg, J. (2013). La sociología weberiana de las emociones: un análisis preliminar. *Sociología*, 28(78), 243-260.
- Kant, I. (2007). *Crítica del juicio* (J. J. García y R. Rovira, eds.; M. García, trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1788)
- Kapoor, A. y Picard, R. W. (2005, noviembre). *Multimodal affect recognition in learning environments* [conferencia]. MM05: 2005 13th Annual ACM International Conference on Multimedia, Hilton, Singapur. <https://doi.org/10.1145/1101149.1101300>
- Kay, R. H. y Loverock, S. (2008). Assessing emotions related to learning new software: The computer emotion scale. *Computers in Human Behavior*, 24, 1605-1623. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.002>
- Kear, K., Chetwynd, F. y Jefferis, H. (2014). Social presence in online learning communities: the role of personal profiles. *Research in Learning Technology*, 22(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.19710>
- Khan, B. H. (2001). Webbased training: An introduction. En B. H. Khan (ed.), *Webbased training* (pp. 5-12). Educational Technology.
- Klein, J., Moon, Y. y Picard, R. W. (2002). This computer responds to user frustration: Theory, design, and results. *Interacting with Computers*, 14(2), 119-140. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(01\)00053-4](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(01)00053-4)
- Kort, B. y Reilly, R. (2002). *Restuturing educational pedagogy: a model for deep change*. Massachusetts Institute of Technology. <http://bit.ly/1Ug7LLt>
- Kort, B., Reilly, R. y Picard, R. W. (2001, 6-8 de agosto). *An affective model of interplay between emotions and learning: reengineering educational pedagogy building a learning companion* [conferencia]. Proceedings of IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Madison, Estados Unidos. <http://dx.doi.org/10.1109/ICALT.2001.943850>

- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M. y Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: social presence revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5-18.  
<http://dx.doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.5>
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Academic Press.
- Kuhn, T. (1994). *Estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lang, P. J. (2010). Emotion and motivation: toward consensus definitions and a common research purpose. *Emotion Review*, 2(3), 229-233.  
<https://doi.org/10.1177/1754073910361984>
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.
- Lazarus, R. S. (1999). The cognition-emotion debate: a bit of history. En T. Dalgheish y M. J. Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*. Wiley.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 67-77.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel.
- LeDoux, J. (2000). La emoción es más importante que la razón [entrevista]. *Muy interesante*, 224. <http://bit.ly/2oUJIsH>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Llera, J. B. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 53-73.
- Llorens, F. (2014). *Identificación y evaluación de la función docente de consultoría en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC): el caso del Máster Universitario de Educación y TIC (e-learning)* [tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio institucional UOC. <http://hdl.handle.net/10609/43762>
- Llorente, M. C. (2006). El tutor en E-Learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec*, 20.  
<https://bit.ly/2k6XgTK>

- Lowenthal, P. R. (2010). The evolution and influence of social presence theory on online learning. En T. T. Kidds (ed.), *Online education and adult learning: new frontiers for teaching practices* (pp. 124-139). IGI Global.
- Maestre, I., Almagro, B. J. y Paramio, G. (2015). El desarrollo de la educación emocional a través de la Educación Física escolar. *E-motion*, 5, 69-96.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A. y Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(3), pp. 178-186.
- Malo, A. (2007). Teorías sobre las emociones. En F. Fernández y J. A. Mercado (eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica online*.  
[https://doi.org/10.17421/2035\\_8326\\_2007\\_AMP\\_1-1](https://doi.org/10.17421/2035_8326_2007_AMP_1-1)
- Marchand, G. C. y Gutiérrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *Emotions in Online Learning Environments*, 15(3), 150-160.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.001>
- Márquez, I. (2014). Ética de la investigación etnográfica en los cibermundos. *Anthropologica*, 32(33), 111-135.
- Martín, J. F., Barroso, J. M., Bonifacio, V. y Cardoso, N. (2004). La década del cerebro (1990-2000): algunas aportaciones. *Revista Española de Neuropsicología*, 6(3-4), 131-170.
- Martín, M. L. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/2666>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Maureira, F. (2010). La neurociencia cognitiva, ¿una ciencia base para la psicología? *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 6(4), 449-453.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and regulation of feelings the construction. *Applied & Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- McMillan, D. W. y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth.

- Melamed, A. F. (2010). Emoción y cognición: el debate entre Zajonc y Lazarus. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 16, 381-387.
- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Conde, M. C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R. y Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.
- Merton, R. (1992). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1949)
- Mestre, V. y Samper, P. (1997). Empatía en la teoría de la personalidad: G. Allport y los estudios actuales sobre el tema. *Revista de Historia de la Psicología*, 18(1-2), 191-203.
- Meyer, K. A. (2002). *Quality in distance education. Focus on on-line learning*. Jossey-Bass.
- Meyer, K. A. y Jones, S. J. (2012). Do Students experience 'social intelligence', laughter, and other emotions online? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(4), 99-111.
- Molinari, D. L. (2004). The role of social comments in problem-solving groups in an online class. *American Journal of Distance Education*, 18(2), 89-101. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1802_3)
- Montes de Oca, L. B. (2016). Una ventana epistémica a la (inter) subjetividad. Las potencialidades del método etnográfico. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), artículo 8. <http://bit.ly/2zuBrpe>
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge.
- Moore J. L., Dickson-Deane, C. y Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Mora, F. (2010). *¿Qué nos dice, acerca de nosotros mismos, conocer algo de cómo funciona el cerebro?* [conferencia]. I Congreso Mundial sobre Neuroeducación, ASEDEH-Cerebrum, Lima, Perú. <http://bit.ly/3cPxf4p>
- Mora, F. (2011). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Dèu.
- Mora, F. (2017a). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza.

- Mora, F. (2017b). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Morgade, M. (2000). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: la psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2-3), 359-372.
- Moridis, C. N. y Economides, A. A. (2008). Toward computer-aided affective learning systems: A literature review. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 313-337. <https://doi.org/10.2190/EC.39.4.a>
- Morin, E., Ciurana, R. E. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 1(2), artículo 2. <http://bit.ly/1PG6C03>
- Mosquera, M. A. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum*, 18(53), 532-549.
- Muis, K. R., Psaradellis, C., Chevrier, M., Di Leo, I. y Lajoie, S. P. (2015). Learning by preparing to teach: Fostering self-regulatory processes and achievement during complex mathematics problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 108(4), 474-492. <https://doi.org/10.1037/edu0000071>
- Murh, T. (1991). ATLAS/ti – A prototype for the support of the text interpretation. *Qualitative Sociology*, 4(4), 349-371.
- Nogales, A. (2008). La empatía según Edith Stein y sus aplicaciones en enfermería en el contexto familiar. *Cultura de los cuidados*, 12(24), 119-133. <https://doi.org/10.14198/cuid.2008.24.18>
- Norman, D. A. (1998). *La psicología de los objetos cotidianos*. Nerea.
- Norman, D. A. (2004). *El diseño emocional: por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Paidós Ibérica.
- Northcote, M. (2008, 1 a 3 de diciembre). Sense of place in online learning environments [artículo presentado en Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) International Conference, Deakin University, Melbourne]. En R. Atkinson y C. McBeath (eds.), *Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* (pp. 676-684). ASCILITE.



- Noteborn, G., Bohle, K., Dailey-Hebert, A. y Gijssels, W. (2012). The role of emotions and task significance in Virtual Education. *Emotions in online learning environments*, 15(3), 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.03.002>
- Nubiola, J. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. En P. Pérez-Illarbe y R. Lázaro (eds.), *Verdad, bien y belleza: cuando los filósofos hablan de valores* (pp. 73-85). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Nussbaum, M. (2016). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Oatley, K. (2004). The bug in the salad: the uses of emotions in computer interfaces. *Interacting with Computers*, 16(4), 693-696. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2004.06.004>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2011). Educación y habilidades. En OCDE, *Mejores políticas para el desarrollo: recomendaciones para la coherencia de las políticas* (p. 80). <https://bit.ly/2P41tbG>
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. Recursos didáctico-musicales para la consecución de competencias emocionales. *Eufonía*, 64, 1-5.
- Ortony, A. y Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 351-331.
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1988). *La estructura cognitiva de las emociones*. Siglo XXI.
- Oviedo, H.C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pachman, M., Arguel, A. y Lockyer, L. (2015, 30 de noviembre-3 de diciembre). *Learners' confusion: faulty prior knowledge or a metacognitive monitoring error?* [conferencia]. Proceedings of ASCILITE 2015, Perth, Australia. <http://bit.ly/2Fk6lgY>
- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 1-11.
- Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de Educación Básica. *Revista de Investigación*, 71(34), 249-270.
- Pallarés, D. V. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *Pensamiento*, 72(273), 941-958.
- Palloff, R. M. y Pratt, K. (2003). *The virtual student. A profile and guide to working with online learners*. Jossey-Bass.

- Palloff, R. M. y Pratt, K. (2007). *Building online learning communities. Effective strategies for the virtual classroom*. Jossey-Bass.
- Palmero, F. (2005). El proceso de motivación. En. F. Palmero, F. Martínez-Sánchez, J. A. Huertas (coords.), *Motivación y emoción* (pp. 1-26). McGraw Hill.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, C. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25. <http://bit.ly/2ldsk64>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Panksepp, J. (2003). At the Interface of Affective, behavioral, and cognitive neuroscience: Decoding the emotional feeling of brain. *Brain and Cognition*, 52(1), 4-14. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00003-4)
- Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 30-80. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.10.004>
- Panksepp, J. (2011). The basic emotional circuits of mammalian brains: Do animals have affective lives? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(9), 1791-1804. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.08.003>
- Pantic, M. y Rothkrantz, L. J. M. (2003). Toward an affect-sensitive multimodal human-computer interaction. *Proceedings of the IEEE*, 91(9), 1370-1390. <https://doi.org/10.1109/JPROC.2003.817122>
- Paoloni, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 953-984.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González (eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. y Muñoz, V. L. (2014). Reliability and validity of the achievement emotions questionnaire. A study of Argentinean university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 671-692.
- Papanicolaou, A. C. (2004). Walter Cannon y el surgimiento del cerebrocentrismo. *Revista Española de Neuropsicología*, 6(1-2), 25-52.
- Parra, M. L. y Briceño, I. I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista de Enfermería Neurológica*, 12(3), 118-121.

- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. En J. Heckhausen (ed.), *Advances in psychology, 131. Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). Elsevier Science. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-2)
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction, 15*(5), 497-506. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review 18*(4), 315-341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* [Educational Practices Series, 24]. International Academy of Education. International Bureau of Education. UNESCO. <http://bit.ly/2BTKUYa>
- Pekrun, R. y Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development, 52*(6), 357-365. <https://doi.org/10.1159/000242349>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. En P. A. Schutz y R. Pekrun (eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R. y Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531-549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. y Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, R., Maier, M. A. y Elliot, A. J. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>

- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79.
- Perdomo, J. y Fernández, A. (2018). Estudio exploratorio de las emociones en la cotidianidad de las clases de Matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 133-139. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1748>
- Pérez, C., Ardèvol, E., Beltrán, M. y Callén, B. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92.
- Pérez-Escoda, N, Filella, G., Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-Mateo, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC* [tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio institucional UOC. <http://bit.ly/2oiEcF2>
- Piaget, J. (2014). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Picard, P. R. (2003). Affective computing: challenges. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59(1), 55-64.
- Picard, R. W. (1997). *Affective Computing*. MIT Press.
- Picard, R. W., Vyzas, E. y Healey, J. (2001). Toward machine emotional intelligence: Analysis of affective physiological state. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 23(10), 1175-1191. <https://doi.org/10.1109/34.954607>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Platón. (2013). *Filebo*. Losada.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.

- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350.
- Polhemus, L., Shih, L.F., Swan, K. y Richardson, J. (2000). Building affective learning community: Social presence and learning engagement. *WebNet World Conference on the WWW and Internet 2000* (pp. 800-802), San Antonio, Texas, Estados Unidos. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/6511>
- Potin, J. (2014, 23 de junio). Hay que separar las emociones de los sentimientos. *MIT Technology Review*. <http://bit.ly/2yoxpOg>
- Proust, M. (2011). *En busca del tiempo perdido. Sodoma y Gomorra*. Alianza.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Qin, J., Zheng, Q. y Li, H. (2014). A study of learner-oriented negative emotion compensation in e-learning. *Educational Technology & Society*, 17(4), 420-431.
- Ramírez, E. (2001). Antropología «compleja» de las emociones humanas. *Isegoría*, 25, 177-200. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.589>
- Ramón y Cajal, S. (1897). *Fundamentos racionales y condiciones técnicas de la investigación biológica*. Discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en 1897. <https://rac.es/ficheros/doc/00207.pdf>
- Ramos, V., Piqueras, J. A., Martínez, A. E. y Oblitas, L. A. (2009). Emoción y cognición: implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237.
- Rebollo, M. A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Relieve*, 14(1), 1-23.
- Rebollo, M. A., García, R., Buzón, O. y Vega, L. (2014) Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69-93. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41058](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058)
- Redolar, D. (2013). *Neurociencia cognitiva*. Editorial Médica Panamericana.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Paidós.
- Regan, K., Evmenova, A., Baker, P., Jerome, M. K., Spencer, V., Lawson, H. y Werner, T. (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying

and regulating emotions. *Emotions in Online Learning Environments*, 15(3), 204-212. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.001>

Richardson, J. C. y Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.

Ripa, M. E. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje *blended learning*? *Revista Electrónica de la Educación*, 8(3), 200-221.

Risquez, A. y Sánchez, M. F. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *Emotions in online learning environments*, 15(3), 213-221. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.003>

Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Reunid+D.

Riviére, A. (1992). La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza. <http://bit.ly/1VW4iWj>

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi*, 33, 45-62.

Rizo, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. *Razón y palabra*, 75, 1-13.

Robinson, K. (2012). The interrelationship of emotion and cognition when students undertake collaborative group work online: an interdisciplinary approach. *Computer and Education*, 62, 298-307. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.003>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.

Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305.

Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós.

Rojas de Escalona, B. (2005). El análisis de las metáforas una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens*, 6(2), 53-62.

- Rosenberg, A. (2010). Virtual world research ethics and the private/public distinction. *International Journal of Internet Research Ethics*, 3(12), 23-37.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. y Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia.
- Ruiz, J. M. y González, J. (2005). Anatomía, funcionalidad y plasticidad cerebral de músicos y no-músicos. *Revista de Psicología General y Aplicada* 58(1), 35-49.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Saba, F. (2003). Distance Education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. En M. G. Moore y W. G. Anderson (eds.), *Handbook of Distance Education* (capítulo 1). Lawrence Erlbaum Associates.
- Saba, F. (2014, 9 de marzo). Introduction to Distance Education: Theorists and theories: Börje Holmberg. *Distance-Educator.com*. <http://bit.ly/2iNdSAK>
- Saba, F. y Shearer, R. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(1), 36-59.
- Sabariego, M., Dorio, I. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 276-292). La Muralla.
- Sacharin, V., Schlegel, K. y Scherer, K. R. (2012). *Geneva Emotion Wheel rating study*. University of Geneva; Swiss Center for Affective Sciences. <http://bit.ly/2Ffw4cH>
- Sáenz de Jubera, M. y Luis, I. (coords.) (2017). Educación emocional en la formación del docente de la Sociedad Red [número monográfico]. *Contextos educativos*, 20.  
<https://doi.org/10.18172/con.num20>

- Salinas, J. (2004). Hacia un modelo de educación flexible: elementos y reflexiones. En F. Martínez y M. P. Prendes (coords.), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 145-170). Pearson.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *American Psychological Society*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, J., Pérez, F. J. y Venegas, A. J. (2013). Educación emocional en el proceso de formación docente. *E-motion*, 1, 184-190.
- Sánchez, M. T., Fernández, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sancho, F. J. (1998). Filosofía y vida: el itinerario filosófico de Edith Stein. *Anuario Filosófico*, 31, 665-687.
- Sandín, M. P. (2005). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. Conferencia de clausura del I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación. *Educare*, 10(3), 1-12.
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D. y Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 55-178.
- Sansone, C. y Thomas, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186.
- Sansone, C., Smith, J. L., Thoman, D. B. y MacNamara, A. (2012). Regulating interest when learning online: Potential motivation and performance trade-offs. *Emotions in Online Learning Environments*, 15(3), 141-149. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.004>
- Santos, G. (2011). Presencia social en foros de educación en línea. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 17-28.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>



- Schalk, A. E. y Marcelo, C. (2010). Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados. *Comunicar*, 18(3), 131-139. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-06>
- Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. En J. C. Borod (ed.), *The neuropsychology of emotion* (pp. 137-162). Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Scherer, K. R., Shuman, V., Fontaine, J. R. J. y Soriano, C. (2013). The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report. En J. R. J. Fontaine, K. R. Scherer y C. Soriano (eds.), *Components of emotional meaning: A sourcebook* (pp. 281-298). Oxford University Press.
- Schongut, N. (2015). *Producciones narrativas: una propuesta metodológica inspirada en la epistemología feminista* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://bit.ly/3bWR2jd>
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. ERIC/CASS Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462671.pdf>
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 93-113.
- Selltiz, C., Mahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp.
- Shen, L., Wang, M. y Shen, R. (2009). Affective e-learning: Using 'emotional' data to improve learning in pervasive learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(2), 176-189.
- Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo*. Planeta.
- Solomon, R. C. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Paidós Ibérica.
- Solomon, R. y Calhon, C. (1984). *What is an emotion?: Classic readings in philosophical psychology*. Oxford University Press
- Soria, G., Duque, P. y García, J. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 52(1), 45-55.
- Southworth, J. (2014). *William James' Theory of Emotion* (publicación número 2315) [tesis doctoral, The University of Western Ontario]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <http://bit.ly/2nZKk0q>

- Souza, L. (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, diciembre 2011. <http://bit.ly/2nx3Xkd>
- Spinoza, B. (2020). *Ética demostrada según el orden geométrico* (P. Lomba, trad.). Trotta.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Trotta.
- Stein, N. L. y Levine, L. J. (1990). Making sense out of emotion: The representation and use of goal-structured knowledge. En N. L. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 45-73). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenbom, J., Jansson, M. y Hulkko, A. (2016). Revising the community of inquiry framework for the analysis of one to one online learning relationships. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 269-292.
- Stowell, J., Addison, W. y Smith, J. (2012). Comparison of online and classroom-based student evaluations of instruction. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 465-473. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.545869>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de La investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Sun, P., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. y Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202. <http://bit.ly/2ohPyY3>
- Swan, K. (2002). Building communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication and Information*, 2(1), 23-49. <https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>
- Tarnowski, P., Kołodziej, M., Majkowski, A. y Rak, R. J. (2017). Emotion recognition using facial expressions. *Procedia Computer Science*, 108, 1175-1184. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.05.025>

- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation: Distance education. *Higher Education series*, 40. <http://bit.ly/27ZwlKd>
- Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/3bW9qIW>
- Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijsselaers, W. H. y Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *Emotions in online learning environments*, 15(3), 161-169. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.003>
- Teruel, P. J. (2009). Monismo nouménico. Diálogo sobre los máximos sistemas en filosofía de la mente. *Thémata*, 41, 548-576.
- Teruel, P. J. (2013). La encrucijada neurocientífica entre naturalismo y humanismo. Análisis filosófico de algunos tratamientos psiquiátricos por estimulación eléctrica del sistema límbico. *Revista Internacional de Filosofía*, 59, 103-113.
- Terzis, V., Moridis, C. N. y Economides, A. A. (2013). Measuring instant emotions based on facial expressions during computer-based assessment. *Personal and Ubiquitous Computing*, 17, 43-52. <https://doi.org/10.1007/s00779-011-0477-y>
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y América*. Centro de Investigaciones Sociológicas y Agencia Estatal Boletín del Estado.
- Toohy, P. (2011). *Boredom: A lively History*. Yale University Press.
- Tortosa, F. y Mayor, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema*, 4(1), 297-315.
- Trenholm, S. y Jensen, A. (2008). *Interpersonal Communication*. Oxford University Press.
- Tristán, R. M. (2012, 25 de octubre). *Francisco Mora Teruel* [entrevista]. Oficina de Justificación de la Difusión. <http://bit.ly/2hJVncr>
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 11(22), 167-170.
- Unamuno, M. de (2013). *Del sentimiento trágico de la vida*. Biblioteca Nueva.
- Vadillo, G. (2016). Masivos e íntimos: la presencia social en los MOOC. *Revista Digital Universitaria*, 17(1). <http://bit.ly/2oj0HX1>
- Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Innovación Educativa*, 13(62), 135-158.

- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2007). *El estudiante eficaz*. CCS.
- Valles, M. S. (2001, 22-23 de noviembre). *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (p. e. Atlas.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española* [ponencia]. Primer Seminario sobre Investigación Avanzada Cualitativa Asistida por Ordenador, Fundación de Centros de Estudios Andaluces, Granada.
- Valles, M. S. (2005a) El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 91-116.
- Valles, M. S. (2005b). Metodología y tecnología cualitativas: actualización de un debate desde la mirada más atenta en la obra de Barney G. Glaser. *Empiria*, 9, 145-168.
- Valverde, J. y Garrido, M. C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 153-167.
- Van Dijk, T. A. (2002). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. Van Dijk (ed.), *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Gedisa.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12, 73-87.
- Vejar, M. y Ávila, J. (2020). Emociones de estudiantes de tercer año básico en el contexto de evaluaciones escritas en educación matemática. *Paulo Freire*, 23, 47-68. <https://doi.org/10.25074/07195532.23.1652>
- Velasco, A. (2006). Posibilidad, relevancia y veracidad del autotexto. Observaciones a cuatro tesis de Jorge Larrosa. *Gazeta de Antropología*, 22, artículo 28.
- Vendrell, I. (2008). Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos. *Contrastes*, 14, 217-240.
- Vera, J. A. (2011). Edward. L. Deci: Un pionero en el estudio de la motivación humana. *International Journal of Sport Science*, 7(25), 336-338.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Producciones Editoriales.
- Vives, J. L. (1992). *De disciplinis. Obras completas II*. Aguilar. (Trabajo original publicado en 1531)
- Vives, J. L. (1992b). *Tratado del alma. Obras completas II*. Aguilar. Trabajo original publicado en 1538)

- Vrasidas, C. y Zembylas, M. (2003). The nature of technology mediated interaction in globalized distance education. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 271-286.
- Vrasidas, C. y Zembylas, M. (2004). Online professional development: lessons from the field. *Emerald*, 46(6-7), 326-334.
- Wan, X., Björn, C. y Jensen, H. J. (2014). The causal inference of cortical neural networks during music improvisations. *PLoS One*, 9(12), s/p.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112776>
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. D. (2009). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- White, H. (1984). The question of narrative in Contemporary Historical Theory. *History and Theory*, 23(1), 1-33.
- Wilkins, B. (2002). *Facilitating online learning: training that's to facilitate community, collaboration, and mentoring in the online environment*. Brigham Young University.
- Won, J. y Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers? *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279-303.
- Xu, J., Du, J. y Fan, X. (2013). Individual and group-level factors for students' emotion management in online collaborative groupwork. *The Internet and Higher Education*, 19(0), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.03.001>
- Xu, J., Du, J. y Fan, X. (2014). Emotion management in online groupwork reported by Chinese students. *Education Technology Research and Development*, 62(6), 795-819. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9359-0>
- Yang, D., Alsadoon, A., Prasad, P. W. C., Singh, A. K. y Elchouemi, A. (2018). An emotion recognition model based on facial recognition in virtual learning environment. *Procedia Computer Science*, 125, 2-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.12.003>
- Zadina, J. N. (2015). The emerging role of educational neuroscience in education reform. *Psicología Educativa*, 21(2), 71-77.  
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.005>
- Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learners. *Distance Education*, 29(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>

- Zembylas, M. y Vrasidas, C. (2004). Emotion, reason, and information and communication technologies in education: some issues in a post-emotional society. *E-learning*, 1(1), 105-127.
- Zembylas, M., Theodorou, M. y Pavlakis, A. (2008). The role of emotions in the experience of online learning: Challenges and opportunities. *Educational Media International*, 45(2), 107-117.
- Zeng, Z., Panti, M., Roisman, G. I. y Huang, T. S. (2009). A Survey of Affect Recognition Methods: Audio, Visual, and Spontaneous Expressions. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 31(1), 39-58.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

# **Anexos**





# Glosario

Es propósito de este breve glosario, anotar y aclarar la interpretación de algunos de los conceptos manejados y emociones identificadas en el MED. Por el contrario, no es pretensión ofrecer una explicación ética, filosófica, pedagógica, sociológica o psicológica de cada una de ellas, sino proponer nuestra interpretación con el fin de hacer partícipe al lector del proceso reflexivo por el que se ha construido la realidad y el significado otorgado a cada emoción y concepto, dentro siempre del entorno del MED. Sea pues entendido como una anotación al margen de nuestros pensamientos, una oportunidad para acompañarnos, desde nuestra subjetividad, por el entorno emocional del campo en el que se ha desarrollado la investigación buscando compartir los valores y significados otorgados a las emociones y conceptos que discurren por estas páginas.

Adaptación al EVEA	Acomodación al cambio que experimentan los alumnos a lo largo del Máster. Se da, en mayor medida, en alumnos noveles. La adaptación supone un proceso de aclimatación a los cambios, implicando, en ocasiones, la modificación de la conducta propia (en este caso identifico conducta con el modo de estudio, gestión del tiempo...) para el desarrollo eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje y alcanzar unos objetivos.
Aislamiento	Sensación de soledad cuando el alumno siente que está solo, aislado de los demás y fundamentalmente del docente. Vinculado directamente con los procesos comunicativos.
Alegría	Emoción de valencia positiva que procura sensación de bienestar y seguridad. En el MED, encontramos la alegría asociada a la gratitud hacia la comunicación con el docente y en la satisfacción por los logros alcanzados.
Alivio	El alivio se da tanto hacia el resultado, como hacia la culminación de tareas y exámenes. También está vinculado a la presencia docente (sienten alivio cuando el profesor/a les da ánimo o aconseja en sus tareas) y al FASE. De igual manera, se siente alivio cuando el alumnado se aclimata a la forma de trabajar en un EVEA y aprenden a gestionar su tiempo. Por ello, también puede estar en contradicción con los temores iniciales.
Autoexigencia	Sopesamos la autoexigencia como la manera que tiene el sujeto de relacionarse consigo mismo en la que predomina la búsqueda personal del desempeño óptimo en la tarea y la perfección en cada acción (en su más amplio sentido) que se emprende. Si bien la autoexigencia puede generar angustia, estrés e insatisfacción, convirtiéndose en «incapacitante» (paralización) para la acción, parece que este caso no se da en el MED. La autoexigencia puede interferir en las relaciones personales y en el trabajo en grupo, ya que a la persona autoexigente le cuesta delegar e incluso pueden no «fiarse» del trabajo realizado por otros, hecho que puede predisponer a preferir trabajar de manera individual. En la autoexigencia también pueden vislumbrarse aspectos socio-culturales, en el sentido de lo que el sujeto cree que la sociedad, su educación y entorno le demandan.

Autonomía de aprendizaje	Concebimos la autonomía de aprendizaje como la capacidad del sujeto para construir su propio conocimiento basándose en la guía y pautas ofrecidas por el docente. Dentro de esta capacidad se encuentra la de poner en práctica estrategias de aprendizaje propias o aplicar las aprendidas.
Autopercepción y expectativa negativa	Vinculado al locus de control, hacemos referencia a cuando el alumnado percibe que la tarea a resolver sobrepasa o no confía en sus propias habilidades, estrategias de aprendizaje y/o capacidades. Es posible relacionarla con episodios de baja autoestima.
Autorregulación emocional	Comprendemos la autorregulación emocional como el sistema de control que supervisa la experiencia emocional en orden a su ajuste a las metas y objetivos personales. Implica que las acciones, conductas y emociones se enfoquen y orienten hacia el logro de las metas (Schunk y Zimmerman, 1994).
Comodidad	Interpretamos la comodidad como el estado en el que el alumno presenta una sensación de confortabilidad y tranquilidad derivada de percibir un ambiente agradable, empático y cercano (en cuanto a lo social) y valorar positivamente las propuestas facilitadoras de su proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al diseño pedagógico.
Compromiso	Entendemos por compromiso la actitud positiva del sujeto hacia su desempeño en el MED. El sujeto comprometido ejerce la responsabilidad que, para él mismo, referido a objetivos y metas, y los demás tiene adquirida. El alumno comprometido participa activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje y trata de construir una red socio-afectiva con los demás participantes (compañeros y docentes) de dicho proceso. El compromiso se relaciona con la motivación y la satisfacción.
Confianza	Vinculada a distintas percepciones: a) hacia sí mismo y su desempeño académico; b) hacia el profesorado. (presencia docente); c) hacia el diseño pedagógico (presencia cognitiva). d) hacia los compañeros (presencia social); e) hacia la comunicación.
Confusión	Emoción integrada dentro del subconjunto de las emociones sociales que representan las emociones académicas. Tiene que ver con el carácter cognitivo o intelectual del desempeño académico; por lo tanto, también es posible vincularla a la presencia cognitiva del modelo de la Comunidad de Indagación.
Culpa	Emoción social y autorreflexiva, es el dolor que produce la valoración de haber fallado. Se da cuando el sujeto evalúa y valora que una acción, u omisión, repercute de manera negativa en la concepción que los demás tienen de él ya que dicha acción-omisión, era asumida que debería hacerse. En el MED la encontramos asociada al alumnado con responsabilidades de carácter familiar.
Diseño pedagógico del MED	Dentro de este, incluimos todo lo que tiene que ver con la gestión y estructura propiamente dicha del MED: la navegabilidad, la estructura, secuenciación y cronología del curso, aportaciones de mejora, la información prestada, las herramientas utilizadas, etc. El diseño pedagógico está estrechamente relacionado con la presencia docente, ya que es el docente (el equipo de docentes), quienes proyectan, planifican y ponen a disposición del alumnado, en la Guía del MED, las herramientas anteriormente citadas.

Endo estimulación	Asimilamos la endo estimulación a la comunicación reflexiva intrapersonal del sujeto, en virtud de la cual se transmite a sí mismo mensajes positivos de apoyo, ánimo y motivación. Puede vincularse con el compromiso del estudiante hacia su formación, así como con aspectos de autorregulación emocional y de aprendizaje
Enfado	Emoción de valencia negativa perteneciente a la familia de las emociones básicas. El enfado se ha relacionado de manera preferente en el MED con la falta de presencia docente en los procesos comunicativos y con el escaso compromiso con el trabajo grupal.
Esperanza	Emoción generada ante la previsión de un acontecimiento futuro que es evaluado como favorable para el bienestar.
Estabilidad emocional	Valoramos la estabilidad emocional como el estado emocional en el que la persona permanece estable y equilibrada. En la estabilidad influyen factores tanto internos como externos al MED. Las experiencias vividas y el estrés que puede llegar a acumular el sujeto son causas de estabilidad e inestabilidad. Por lo general, la estabilidad emocional está vinculada con un mayor control emocional, con la facilidad para recomponerse emocionalmente ante problemas o situaciones adversas, así como con la eficacia en la gestión y planificación.
Frialdad del entorno	Al hablar de frialdad del entorno hacemos referencia a la percepción que tiene el alumnado de un ambiente distante en el que les resulta complicado establecer relaciones sociales más allá de la interacción puramente académica.
Humanización del EVEA	Aludimos a aquellas acciones que, a criterio del alumnado, fomentan que el EVEA sea un lugar más cálido y afectuoso en el que la distancia física y la frialdad percibida en la comunicación mediada por ordenador se minimizan, posibilitando una mayor interacción social y consecuentemente un mayor sentimiento de grupo o comunidad.
Ilusión	Activada por la actitud positiva del sujeto ante el reto Emoción de valencia positiva que se relaciona con aquellas que proveen al sujeto de sensaciones de bienestar emocional, impulsa el compromiso y la motivación por continuar dentro de la formación <i>online</i> .
Incomodidad	Generada por una situación desagradable o molesta para el sujeto que puede devenir, en caso de que sea valorada como lesiva a sus intereses, en enfado.
Inseguridad	Referida a la inseguridad cognitiva en el desempeño de la tarea. Emoción de valencia negativa dentro de las emociones académicas.
Intranquilidad	Hacemos referencia al desasosiego e incluso podría englobar la incertidumbre. Se encuadra, como un nivel de afectación de bajo rango, dentro de un cuadro más amplio, la ansiedad.
Miedo	Emoción de valencia negativa asociada a lo desconocido. Resorte emocional puesto en marcha ante la valoración de un objeto emocionalmente competente como amenaza o peligro. Puede darse, también, por una evaluación anticipativa. Produce incertidumbre, inseguridad y ansiedad.
Orgullo	Emoción de color social con valencia positiva relacionada con el éxito en el desempeño académico y especialmente hacia el resultado.
Problemas externos al MED	Contrariedades u obstáculos ajenos al desempeño del alumnado dentro del Máster. Dentro de estos se incluyen problemas de tipo personal y de orden laboral o de estudios.

Problemas técnicos	Aquellos derivados de los fallos de red, caída de plataforma en la que se aloja en MED, problemas para abrir o enviar archivos, y/o el manejo deficiente de las herramientas necesarias para el desarrollo óptimo en el EVEA.
Relaciones socioafectivas	Relaciones establecidas por el alumnado entre sí y, en menor medida, con el profesorado. Se vincula con la presencia social del modelo COI.
Responsabilidades externas al MED	Incluimos las derivadas de la vida laboral y otros estudios (oposiciones, escuela de idiomas, otros másteres, etc.)
Responsabilidades familiares	Aunque también se entiende como responsabilidad externa al MED, hemos querido significarla de manera separada por las implicaciones personales y emocionales añadidas que supone tener familia a cargo. Además de angustia y preocupación, la culpa es la emoción asociada con más peso, por entender que se deja de atender una obligación, se carga a otros familiares con más responsabilidades y se ve reducido el tiempo de disfrute familiar
Satisfacción	Emoción con valencia positiva que se activa cuando el alumnado evalúa que ha obtenido una recompensa, de cualquier forma que esta sea dada, al trabajo realizado. La recompensa puede venir en forma de calificación (satisfacción hacia el logro) o en forma de ayuda recibida en el proceso.
Sensación de obligatoriedad	Hacemos referencia a cuando el estudiante percibe que su participación en los foros está mediada por una calificación académica en juego. Hace que intervenga las veces necesarias, pero no implica un mayor compromiso de lectura, atención y argumentación de lo expuesto por los demás.
Sentimiento de comunidad	Sentir de manera efectiva y afectiva que se pertenece a un determinado grupo social. Basado en la confianza, el compromiso, la implicación y en el deseo de permanencia para solventar las necesidades y alcanzar un objetivo compartido.
Sentirse extraño	Puede asimilarse a «estar perdido/desorientado». Sin embargo, otorgamos a la sensación de extrañeza un matiz más profundo, emocionalmente hablando, que puede derivarse de situaciones distintas. «Estar perdido/Desorientado» posee una mayor connotación de carácter cognitivo (hacia los contenidos, las tareas o el trabajo en general en el aula virtual), de manera que se puede vincular con el código «Presencia cognitiva». Por otro lado «Sentirse extraño» está más vinculado al «miedo», especialmente en aquellos alumnos que no tienen experiencia previa en formación <i>online</i> , hacia un entorno educativo que les es desconocido.
Soledad	Emoción que se vincula al distanciamiento físico y la distancia transaccional con los demás participantes (profesorado y alumnado) en el EVEA <i>online</i> . A pesar de ello, supone un mayor peso emocional el aislamiento que la soledad propiamente dicha.
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto. Se trata de una emoción de carácter transitorio que en el MED ha sido identificada tanto con valencia positiva (agrado) como negativa (desagrado).
Temores iniciales	Primeros miedos manifestados ante la experiencia de estudiar en un EVEA. Se ha puesto de manifiesto, en mayor medida, en alumnado que no goza de experiencia previa generada por una auto-valoración negativa hacia el desempeño y por el desconocimiento del funcionamiento de la formación <i>online</i> .

---

**Vergüenza**

Emoción autorreflexiva con un fuerte componente social. Tal vez la más social de las emociones, nace de una evaluación negativa del yo cuando una acción no se corresponde o adecua a las «normas» sociales del entorno o a lo que los demás esperan de uno mismo. En el MED la encontramos relacionada con situaciones en las que el alumnado evalúa negativamente su participación en comparación con el desempeño de los compañeros, por lo que puede entenderse como asociada a la inseguridad personal. La vergüenza tiene una estrecha relación con la culpa y con el miedo, ya que, al final, no deja de ser un «miedo social».

---