



Investigación Educativa  
vol. 12 N.º 21, 45 - 65  
Enero-Junio 2008,  
ISSN 17285852



## GESTIÓN DE EMOCIONES EN ESPACIOS VIRTUALES DE FORMACIÓN\*

### EMOTIONS MANAGEMENT IN VIRTUAL SPACES OF FORMATION

*Ángel García del Dujo \**

*José Manuel Muñoz Rodríguez \*\**

*Cristóbal Suárez Guerrero \*\*\**

*«Además, sobre la página de un libro se puede llorar, cosa que es imposible hacer sobre el disco duro de la computadora».*

JOSÉ SARAMAGO

#### RESUMEN

El presente trabajo busca aproximarse al estudio sobre qué son, en qué consisten y que función cumplen las emociones en actividades formativas mediadas tecnológicamente. Como tal, nos detendremos en destacar la relevancia de este punto por considerarlo «muy sensible» en la construcción de una dimensión pedagógica de la virtualidad puesto que, vista la exploración teórica como empírica realizada, el ejercicio emocional no es un evento que se excluya o inhíba en estas formas de interacción en escenarios virtuales, es más, la complicitad afectiva del «cara a

---

\* Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Ex Decano de la facultad de Educación. E-mail: agd@usal.es

\*\* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad de Salamanca.

\*\*\* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. E-mail: dvirteu22@usal.es

cara» es rescindida por la textualidad, el lenguaje emocional en los contextos de virtualidad, visible en este caso a través de las limitaciones y ventajas del texto, se manifiesta como significativo al momento de interactuar educativamente.

**Palabras clave:** aprendizaje, cooperación, emociones y virtualidad,

### ABSTRACT

This investigation intends to analyze the emotions in formative activities within a technological context, as well as analyze what are these emotions, what do they consist in and what function do they have.

Thus, we will emphasize the relevance of this subject because we consider it essential in the development of a new pedagogical dimension of the virtuality; hence, considering the theoretical and empirical exploration, the emotional exercise is not an event that can be excluded or inhibited in the interaction of virtual scenarios; furthermore, the affective complicity of the "face to face" is rescinded through the textuality; the emotional language in the virtuality context, with the evident limitations and advantages of the text in this case, is manifested as something meaningful at the moment of educative interaction.

**Key words:** Learning, Cooperation, Emotions and virtuality.

### DECLARACIÓN DE INTENCIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

Nuestro interés en este tema es pedagógico y trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cómo son y qué hacen las emociones en los llamados entornos virtuales de formación?, ¿están presentes, cómo se aprecian, cómo funcionan, qué papel cumplen?, ¿hay alguna particularidad digna de ser resaltada respecto de los entornos tradicionales?

No es, pues, nuestra intención tratar este punto prioritariamente desde la perspectiva técnica, ni psicológica ni, por supuesto, fisiológica; tampoco lo es seguir simplemente la senda de la antropología cultural. Obviamente no prescindiremos de narrativas y explicaciones sobre estos componentes cuando sea necesario, pero queremos dejar claro desde el principio que ninguna de esas perspectivas va a ser predominante en esta aporta-

ción. De esta manera, no estamos obligados a revisar y hacer explícitos los recurrentes debates que estas y otras disciplinas vienen manteniendo a propósito de una de las experiencias más evidentes para el ser humano de todos los tiempos y que la ciencia y la sociedad moderna se empeñó en expulsar de su consideración, atribuyendo ahora tamaña responsabilidad a una «prefiguración de la filosofía», a un simple error de Descartes (Damasio 1994); dudoso, cuando menos, este planteamiento.

Dicho ya lo que pretendemos y lo que no pretendemos, procede manifestar también por qué hemos elegido esta cuestión para nuestra aportación. La razón es muy clara; otra cosa diferente es que tengamos que expresarla todavía a título de hipótesis o sospecha y que en los límites de esta addenda no podamos o no seamos capaces más que de presentarla con trazos gruesos, de manera que solo pueda ser intuitiva. Expresado de forma sencilla, diremos que, probablemente, las emociones —como factor, vertiente, ingrediente o dimensión de los procesos formativos— sea uno de los mejores para entender qué son y como funcionan las nuevas tecnologías en cuanto tal y en perspectiva educativa y que las nuevas tecnologías —como herramientas y espacios que generan— sean un entorno idóneo para estudiar qué son, en qué consisten y que función cumplen las emociones en actividades formativas mediadas por estos artefactos. Nos detendremos un poco más en este punto por considerarle «muy sensible» para nosotros y para nuestra disciplina.

Más adelante precisaremos algunas cuestiones teóricas sobre el complejo emocional, precisamente aquellas que fundamentan y en las que nos apoyamos en este trabajo, y concretaremos también las características de los espacios virtuales de formación que hemos utilizado para desarrollar la parte empírica. Pero queremos hacer explícitas ya dos problemáticas prefiguradas en el párrafo anterior.

Primero, como se puede entrever, la razón que acabamos de dar para presentar aquí algunos resultados de nuestra investigación está apuntando, a su vez, en la doble lectura que hacemos, al reconocimiento de un campo de acción y reflexión imprescindible para la teoría de la Educación, el desarrollo de los procesos formativos en entornos mediados por estas tecnologías, no tanto porque sea otro campo más que ninguna disciplina puede hoy ignorar cuanto porque, en nuestro caso, quizás sea este un campo de clarificación y/o corrección de algunos de los supuestos e imprecisiones que en educación venimos arrastrando sin mayor consciencia o preocupación;

Segundo, la razón antes referenciada está proponiendo y admitiendo también lo que para nosotros es una cuestión metodológica importante: una forma adecuada para analizar nuestro objeto de estudio es hacerlo «en situación» (Bruner 1988), como de una manera más o menos explícita está admitiendo la primera ponencia. En su momento veremos que la parte empírica de nuestra investigación se sustenta en el análisis de la narración que a propósito de su actividad formativa hacen los propios participantes en la situación, deriva metodológica resaltada también por la ponencia: «La emoción se sitúa precisamente en la frontera entre ambos ámbitos de actividad mental, resistente a ser analizada a la luz fría de la razón y encontrando su espacio y su laboratorio en la analítica que propician las practicas narrativas» (Asensio, Acarín y Romero 2006).

Dejamos aquí la primera problemática aludida, invitando al lector a que prosiga su tarea tomando como lupa esta «ligera sospecha»; solo una investigación abundante, constante y plural temáticamente terminará por confirmarla o desmentirla. Nos quedamos con la segunda cuestión.

El aspecto metodológico en el estudio de las emociones en general, también en contextos formativos y, por supuesto, en aquellos entornos formativos generados por las tecnologías de nuestro tiempo, no es problema menor (Kappas y Descôteaux 2004). Por más que se da a entender que parece como si, a medida que se amplía la tipología metodológica utilizada, «se estuviese llegando a un consenso en torno a lo que son las emociones y los mecanismos que las desencadenan», la investigación no logra desembarazarse de lo que considera un riesgo interno permanente, bien recogido en la siguiente expresión aparentemente paradójica: estudiar las emociones «racionalmente», por ejemplo, aquellas que son «generadas» mediante técnicas de inducción más o menos naturales o artificiales o aquellas otras que son «congeladas, traducidas y tratadas» mediante programas cibernéticos en tiempo más o menos real.

En el caso que nos ocupa, las emociones en espacios mediados por unas tecnologías muy concretas, ambos modos de trabajo son perfectamente compatibles y están abriendo un amplio campo de investigación, solo limitado por falta de imaginación o de desarrollo técnico, que muy clarificadoramente se autodenomina inteligencia artificial.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Queremos llamar la atención en sentido de que esta línea de investigación nos parece más propia de una concepción de estas tecnologías como herramientas o instrumentos de acción que como espacios de acción; decimos más propia, no exclusiva (García, 2004).

Nuestra investigación no está en esta dirección. Toma como punto de apoyo y unidad de análisis no la expresión automática, mecánica, inmediata, del estado emocional que presenta un sujeto, inducido y/o transducido convenientemente, sino la propia acción del sujeto en situación, mejor dicho, la narración que el propio sujeto hace de su participación en una actividad concreta y de la interpretación que hace de las acciones de sus compañeros de actividad, y lo que buscamos es detectar ahí, en esa situación concreta, que en este caso se desarrolla mediada por las nuevas tecnologías, cómo funciona el engranaje emoción-cognición-acción y cómo son y actúan las emociones dentro de ese engranaje.

Para una mejor comprensión de lo que venimos comentando procede que pasemos ya a presentar las características de esa situación y actividad concreta así como aquellos supuestos teóricos a propósito del complejo emocional en los que nos apoyamos. Lo haremos inmediatamente, pero antes nos interesa cerrar bien este epígrafe inicial.

Diremos que en realidad nuestra tarea consiste en observar el comportamiento descrito verbalmente por el propio sujeto a propósito de lo que hace él y sus compañeros cuando tratan de afrontar una actividad colaborativa implementada con las nuevas tecnologías, para ver el papel que juegan ahí las emociones.

En nuestra opinión, de acuerdo también con el planteamiento que hace la ponencia, este es un marco adecuado para la comprensión de las emociones. La ponencia destaca el escenario relacional, cooperativo/defensivo, de acción en situación, como rasgos propicios para su análisis, por ser los más próximos a lo que se entiende que pudo ser el contexto originario de un mecanismo adaptativo, y la narración/manifestación/comunicación de la experiencia por los propios participantes como instrumento óptimo de análisis. Lo que hacemos nosotros es trasladar este planteamiento a los llamados espacios virtuales de formación porque, ya lo hemos dicho, entendemos que pueden ser un buen laboratorio para el estudio del funcionamiento de muchos aspectos y mecanismos de los procesos formativos. En esta ocasión nos permiten ver y analizar las emociones «more ecológico», como algo más que un mero dispositivo dentro del sistema de procesamiento de información (Channouf y Rouan 2002).

## MARCO TEÓRICO, HIPÓTESIS Y DESCRIPCIÓN DEL ARTIFICIO METODOLÓGICO

Una lectura atenta de las distintas ponencias presentadas en este XXV Seminario, junto con los artículos que componen el monográfico de Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, hace poco menos que inevitable las siguientes preguntas: ¿hay algo que se pueda dar por «suficientemente sentado» a propósito de las emociones?, ¿y sobre las emociones en educación? Del abundante cuerpo teórico de conocimiento que se maneja en uno y otro caso, ¿hay algunos puntos de confluencia?, ¿podemos extraer algún perfil teórico que nos sea útil para nuestro objetivo?

No hemos hecho un análisis comparado en sentido estricto de los distintos vericuetos utilizados por los autores de los trabajos, pero podríamos aceptar que buena parte de ellos comparten, de forma más o menos explícita, una interpretación de la experiencia emocional como una estructura en la que intervienen los siguientes componentes:

[...] une composante cognitive ayant pour finalité l'évaluation de l'événement-stimulus qui provoque l'émotion; une composante d'activation physiologique déterminée principalement par l'intervention du système neurovégétative; une composante constitué par l'expression non-verbale; une composante motivationnelle, relative aux intentions et à la tendance à agir/reagir; une composante subjective consistant dans le sentiment éprouvé par l'individu (Ricci 2004: pp 157).

Y la ven, por supuesto, como un complejo dinámico de componentes interdependientes y sincronizados. Inmediatamente añade el autor citado que el desacuerdo en el pensamiento contemporáneo empieza en lo que se refiere a las funciones y significación de las emociones.

Pues bien, en esta investigación hemos colocado el foco de atención en ese componente de exteriorización-manifestación del organismo, al parecer inevitable e imprescindible, como también lo son, en consecuencia, las preguntas que inmediatamente nos hacemos: ¿cómo es, en qué consiste, cómo se hace presente ese componente en un entorno formativo apellidado precisamente de virtual?, ¿cómo son, cómo se comportan y actúan las emociones, su manifestación, sus funciones, cuando están ausentes unas coordenadas espacio-temporales concretas que definen la situación donde se contextualiza su exteriorización? Estas dos preguntas pueden reducirse a una muy sencilla: ¿qué pasa cuando, por la naturaleza del entorno de

acción, está ausente «le componente constitué par l'expression non-verbale»? ¿O es que todas estas preguntas están mal planteadas y no procede siquiera su formulación puesto que los espacios virtuales, y el comportamiento de los sujetos en ellos, no se ajustan a lo que dan a entender estas preguntas? Y en este caso, ¿quiere ello decir que hemos encontrado una situación en la que no intervienen las emociones? Ahora puede entenderse la advertencia que hacíamos en uno de los primeros párrafos al resaltar que emociones y nuevas tecnologías, en nuestro caso, se requieren y clarifican mutuamente y que esa relación puede aportar notables conocimientos a nuestra disciplina.

Necesitamos dar todavía un paso más en concreción. Nuestro autor de referencia distingue, dentro de este componente, rasgos múltiples y heterogéneos, por ejemplo, respuestas fisiológicas, expresiones faciales y mensajes verbales y no verbales, que cumplen distinta función dependiendo de cuál sea el grado de intencionalidad, lo que le lleva a diferenciar entre expresión y comunicación de emociones o, en terminología de otros autores, entre comunicación espontánea y comunicación simbólica (Buck 1984), según el canal de exteriorización (no proposicional-proposicional), código interpretativo (genético-cultural) y función prioritaria (adaptativa, no intencional-comunicativa, intencional).

En el caso de nuestra investigación, dadas las características de la tecnología utilizada para conformar el objeto de análisis, estamos hablando de una exteriorización proposicional, codificada y decodificada en términos culturales, sociales, aprendidos, y con una función explícitamente comunicativa, simbólica; estos son, como comprobaremos inmediatamente, los rasgos exactos con los que se presentan las emociones en la situación que ha sido objeto de nuestro estudio.<sup>2</sup>

Y es en referencia a esta caracterización como podemos concretar aún más las funciones que pueden cumplir las emociones en los espacios virtuales de formación y cuyo análisis presentaremos en el epígrafe siguiente: de un lado, son ellas las que «tejen» las relaciones entre los

---

2 Otra cosa diferente es que esa situación sea susceptible también de utilizar artificios, mejor dicho artefactos —por ejemplo, emoticones, avatares y mecanismos de control electrotérmico de la reacción fisiológica— que simulen y controlen la función adaptativa, no proposicional, expresiva o de comunicación espontánea de las emociones. Reiteramos que nuestra investigación, no desconociendo esta deriva, se centra en la otra línea de investigación. Y, por supuesto, cabe una tercera línea de gran interés: cómo se pasa de una a otra, cómo se traduce la esfera de la expresividad a la de la comunicación simbólica.

miembros del grupo, no solo las relaciones socioafectivas sino también las laborales, dicho de otra manera, actúan de catalizadoras de la dinámica de trabajo que el grupo pone en marcha; de otro, son ellas las que van conformando progresivamente una dimensión común, compartida, del espacio-tiempo y del medio, hasta crear a modo de un «entorno habitable», transformando lenta pero constantemente ese espacio virtual en un lugar donde se desarrolla esa situación. El catalizador de todo el proceso, decimos, es el complejo emocional, transformado ahora en afecto grupal. Estas son nuestras hipótesis, que comprobaremos en el epígrafe siguiente. Antes, describiremos brevemente el artificio metodológico utilizado en esta investigación.

Nuestro campo de observación y análisis procede de las interacciones textuales de un grupo de alumnos que, bajo condiciones de virtualidad, desarrollaron actividades cooperativas de aprendizaje en una asignatura (Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación) perteneciente al plan de estudios de la especialidad de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (Universidad de Salamanca).

Es preciso señalar que la asignatura que sirvió de marco para esta actividad formativa es de régimen presencial, aunque se trasladó una parte de las tareas a un entorno virtual de aprendizaje bajo la metodología cooperativa de interacción, aprovechando un período de actividad académica no presencial; el ámbito de interacción seleccionado fue proporcionado por la plataforma Blackboard, escenario virtual donde se desplegó toda la actividad usando, exclusivamente, la comunicación asíncrona escrita a través de los foros de discusión (Discussion Board) de la citada plataforma de formación.

La actividad cooperativa analizada se organizó y desplegó en once equipos que para tal efecto contaron con igual número de foros de discusión diferenciados en la plataforma. Toda la interacción virtual, esto es, el volumen textual en que se manifestó la actividad cooperativa se generó gracias a 652 mensajes escritos emitidos por 26 alumnos, que fueron estudiados identificando dos unidades de análisis: las categorías temáticas de registro y las categorías de enumeración física. Toda la interpretación de los mensajes escritos se realizó atendiendo a las cinco categorías<sup>3</sup>

---

3 La interacción cooperativa asíncrona estaba definida por las siguientes cinco categorías de registro: interdependencia positiva (1-1), responsabilidad individual y grupal (1-2), interacción estimuladora (1-3), gestión interna de equipo (1-4) y evaluación interna de equipo (1-5).



—y subcategorías— temáticas que definen la interacción cooperativa en torno a una pieza documental de registro, delimitada por la línea textual, unidad física con la que se registraron 4.871 líneas en toda la actividad, que enumeramos a través del programa de análisis cualitativo NUD. IST (Non-Numerical Unstructured Data, Indexing, Searching and Theorising).

Además de analizar, organizar y presentar los datos sobre la actividad cooperativa mediada tecnológicamente en el informe de investigación correspondiente (Suárez 2006), debemos señalar que en aquel estudio no dejamos pasar por alto la evidencia y el registro de una dimensión afectiva intergrupal —recogida principalmente<sup>4</sup> bajo la subcategoría temática de registro denominada «muestras de afecto» (1, 3, 2, 3)— que, en este caso, presentamos organizados en los siguientes campos: alegría, tristeza, placer, fastidio, amor, odio, entusiasmo y desaliento, como muestra o ejemplo de la existencia de una dimensión emotiva en los contextos de formación virtual, materia del presente análisis pedagógico.

## RESULTADOS

En la intención de no sobrepasar la extensión aconsejada para los addendantes, sin que ello perjudique a su vez la presentación de resultados, tomamos como coordenadas de nuestra exposición, de un lado, las dos hipótesis reseñadas y, de otro, algunas emociones entre aquellas que numerosos autores califican de básicas o fundamentales; este carácter de ejemplificación nos exime de mayores precisiones en lo que se refiere a identidad y definición nítidas de las emociones elegidas.

Hipótesis 1: En los espacios virtuales las emociones tejen las relaciones entre los miembros del grupo, actuando como catalizadores de la dinámica socioafectiva y laboral que el grupo pone en marcha.

Emociones: alegría-tristeza, entusiasmo-pesar

\* Alegría

+++ Retrieval for this document: 2 units out of 2, = 100%

++ Text units 1-2:

---

4 «Muestras de afecto» es una subcategoría que define la categoría «confraternidad en torno a la meta de trabajo» (1, 3, 2), que a su vez define la categoría temática cooperativa identificada como «interacción estimulación» (1, 3). Otros ejemplos son tomados de la subcategoría «habilidades de trabajo en equipo» (1, 4, 2), emitidos en diversos equipos cooperativos.

1 Hola soy M<sup>a</sup> José de Alba Hernández y me encargaré de la segunda lectura

2 Un saludo a todos :)

++ Text units 10-10:

10 Buen trabajo!!!!

++ Text units 3-3:

3 En primer lugar me alegro de que os guste lo que hice, y en segundo que

++ Text units 6-6:

6 Bueno chicas a currar para sacar esto adelante.

++ Text units 3-3:

3 tenga el número 5 porque me lo ha dicho Luis. Bueno chicas a por el toro.

++ Text units 10-10:

10 seguro que sale bien!!!

\* Tristeza

++ Text units 2-2:

2 Ayer olvidé poner los datos y bibliografía de mi texto, lo siento. Son

++ Text units 2-2:

2 Siento haber tardado en volver a entrar en la plataforma pero he tenido

++ Text units 1-3:

1 Siento mucho que haya pasado esto, M<sup>o</sup> José. Es que Rosa se confundió al

2 poner el número del punto que le tocaba y a lo mejor al decírselo yo

3 prepararé más jaleo. Pero no te preocupes, si quieres pon lo que hayas

++ Text units 4-5:

4 ya has hecho mucho. ¿Quieres que cambie algo de mi parte?, la verdad que

5 tengo que reconocer que no la he trabajado lo suficiente. Contesta

Se aprecia que, vía emocional, la pretensión de los participantes es la de verse reconocidos en el grupo, como si fuera «la silla» que utilizan para «sentarse» en torno a la mesa de trabajo. Funcionan, pues, como impulsoras de la acción a desarrollar en el trabajo conjunto y distribuidoras de

las respectivas funciones que los miembros del grupo han de desempeñar. Esto mismo puede apreciarse con mayor nitidez cuando «incrementamos» la intensidad de esas emociones:

\* Entusiasmo

Me parece muy bien la introducción que has propuesto. Creo que ayuda al lector a hacerse una idea del contenido del trabajo en unas pocas líneas.

++ Text units 1-1:

1 Me parece que está bien elaborada la introducción que has realizado, si

++ Text units 2-3:

2 He leído tu trabajo final y me gusta como ha quedado finalmente. Queda

3 saber, al igual que con el mío, qué piensa el resto del grupo.

++ Text units 2-3:

2 Acabo de leer el mensaje de Eugenia y me parece bien que te encargues de

3 imprimirlo y entregarlo. Creo que podemos dar por finalizado el trabajo,

++ Text units 2-5:

2 Tengo que felicitarte por tu trabajo, te lo has currado muchísimo, has

3 aportado muchas cosas. La introducción me gusta, y aunque todavía no

4 tengamos la conclusión de las cinco lecturas, yo las he mirado por encima

5 y lo que tu has hecho se adapta a la visión general, encaja bien, aunque

\* Pesar

++ Text units 5-7:

5 No sé si te habrás fijado, pero no hay participación de las personas de

6 nuestro grupo en la lectura 5, así que nuestro trabajo constará solo de

7 las cuatro primeras lecturas.

++ Text units 9-10:

9 Pero faltan 2 partes que no se a quien le toca. Como no las hagan, nos

10 toca a nosotras porque no me apetece suspender.

++ Text units 6-8:

6 Has echado un vistazo al trabajo? Tú verás, yo no tengo tiempo para

7 leerme lo otro y a nuestra nota no le afecta, yo estoy de trabajos hasta

8 arriba

++ Text units 2-4:

2 Tenemos la introducción, la parte 1 de Yolanda, la parte 2 que es la mía

3 que mañana la cuelgo, la parte 4 que es la de Pilar y faltan la 3 y la 5.

4 Pero la 5 no se quien la tiene.

++ Text units 2-4:

2 Os escribo para deciros que tenéis que daros prisa al entregar vuestras

3 lecturas porque yo no se de qué se tratan. Así, difícilmente podemos hacer

++ Text units 2-5:

2 Ya existen tres partes del trabajo y faltan dos (4 y 5). Pero lo más

3 importante no es solo pegar las partes del trabajo, sino buscar

4 coherencia en todo el documento, se repiten varias cosas y existen

5 aspectos que pueden salir.

En este elenco de manifestaciones «se intuyen» las emociones como punto de conexión de la tríada emoción-cognición-acción. En el primer momento de cada intervención se deja constancia del entusiasmo o disgusto que, inmediatamente, dan paso a una valoración cognitiva del trabajo conjunto que están llevando a cabo. La comunicación de la emoción teje aquí la estructura socioafectiva y laboral en la que descansa el desarrollo de la acción.

Hipótesis 2. Las emociones van conformando una dinámica común, compartida, del espacio-tiempo, transformando el espacio virtual en un lugar, entorno habitable, donde se desarrolla la acción.

Emociones: alegría-tristeza, entusiasmo-pesar

\* Alegría

++ Text units 1-2:

1 Hola chicas!

2 ¿Cómo va todo?

++ Text units 37-37:

37 Un saludo para todas.

++ Text units 4-4:

4 muy bien chicas!!

++ Text units 4-5:

4 Intentaré conectarme desde Punta Cana (que ganicas tengo ya!!!) a ver

5 como va.

++ Text units 6-6:

6 Espero que os animéis.

++ Text units 1-1:

1 Hola Patri!

++ Text units 11-11:

11 Ánimo y hasta pronto!!!

\* Tristeza

++ Text units 2-3:

2 Siento no haberme podido conectar antes y no haber ido pero acabo de ver

3 vuestros mensajes.

2 Perdonad por haberme comunicado tan tarde pero la verdad es que he estado

3 liada y no dispongo de ordenador.

++ Text units 22-22:

22 Espero no os moleste.

++ Text units 6-6:

6 Perdona.

En esta ocasión, la manifestación emocional constituye el ingrediente imprescindible para que el proceso comunicativo se inicie y desarrolle. Y dentro de él, ante la no presencialidad, la exteriorización y manifestación de la emoción funciona como nexo de unión, como motor que introduce cercanía en la distancia, cumpliendo el papel de proximidad y conexión espacio-temporal. Es decir, las emociones configuran el marco social de la acción, interindividual y contextual, conformando así el lugar de la acción.

\* Entusiasmo

++ Text units 4-6:

4 leído tú introducción y me parece bastante completa. Me imagino que ya no

5 tendrás oportunidad de contestarme pero de todas formas gracias por la

6 información.

++ Text units 1-1:

1 Tranquila, lo entiendo perfectamente

++ Text units 8-10:

8 Oye y a las que se van de excursión que disfrutéis mucho y que os hagáis

9 Fotos para enseñarlas después!!

10 Besossssss

++ Text units 2-2:

2 Acabo de llegar ahora mismo del viaje y aquí estoy tal y como os prometí.

++ Text units 5-5:

5 «las vacaciones». A partir de hoy me pondré manos a la obra.

\* Pesar

++ Text units 3-4:

3 Me gustaría que me confirmarais esto, por que lo mismo después de haber

4 hecho todo el trabajo nos quedamos sin entregarlo y la liamos!

++ Text units 5-5:

5 Lamento no haber podido participar más.

++ Text units 2-5:

2 En primer lugar, quiero pedir os disculpas por no haber dado señales de

3 vida desde la semana pasada, pero primero, las vacaciones de Semana Santa

4 y, esta semana el trabajo y problemas de salud me han impedido dar mi

5 opinión.

++ Text units 2-3:

2 lo siento por insistir tanto, pero es que hay gente que se va a ir al

3 viaje de fin de carrera y no hemos acabado el trabajo.

++ Text units 1-2:

1 hola, Rosa no ha participado en sus foros, así que me da que tampoco lo

2 va a hacer en este.

En los textos anteriores puede observarse que el complejo emocional activado por los alumnos va configurando progresivamente un sistema convivencial. La individualidad y la socialidad se dan cita en el espacio virtual como consecuencia, precisamente, de que el alumno se encuentra en una conexión de constitución recíproca vía emocional. La aparente inmovilidad del espacio tecnológico queda relegada por una palpable dinamicidad física y social definida a partir de las relaciones emocionales en que se apoya la acción.

Veamos ahora cómo ambas hipótesis quedan reflejadas conjuntamente en las siguientes manifestaciones:

\* Alegría

++ Text units 9-10:

9 No sé como veáis, bueno tened cuidado con los excesos esta Semana Santa y

10 ánimo que ya lo tenemos chupao!

++ Text units 2-4:

2 allí, lo miro en cuanto venga para dar mi visto bueno (o malo jajaja) y

3 que lo podamos entregar a tiempo.

4 besos a todas y ahora si que si[...].

++ Text units 6-6:

6 saludos y ánimo, que nos tiene que quedar estupendo. :)

\* Tristeza

++ Text units 1-5:

1 Perdona Raquel, pues el viernes fui pasando deprisa los mensajes y con

2 las prisas se me pasó alguno tuyo y por eso te mandé un mensaje donde te

3 decía que necesitábamos la introducción de tu parte que aún no estaba, LO

4 SIENTO, supongo que lo entenderás.

5 Pilar

\* Entusiasmo

++ Text units 11-15:

11 vistazo para poder imprimirlo. Ya me imagino que llegaréis muy cansadas y

12 sufriendo el cambio de horario, pero sería una pena perder todo el

13 trabajo que hemos realizado hasta ahora.

14 Pues, nada más, ánimo que habéis hecho un buen trabajo. Deseo que lo

++ Text units 1-3:

1 Hola guapa, ya he hecho la bibliografía final. He incluido la de Laura,

2 la tuya, y la mía. Así que no te preocupes.

++ Text units 13-13:

13 Pues, ya me dirás como sale, ánimo y un beso.

\* Pesar

++ Text units 6-8:

6 Has echado un vistazo al trabajo? Tú verás, yo no tengo tiempo para

++ Text units 2-3:

2 lo siento por insistir tanto, pero es que hay gente que se va a ir al

++ Text units 1-3:

1 Me puedes explicar como vamos a hacer el trabajo final si nos falta un

++ Text units 3-8:

3 Creo que estamos las dos solas para elaborar el informe final, he leído

4 los mensajes y después de ver tu intervención ayer, he comprobado que las

5 tres del grupo que se han ido de viaje son: Laura, María y Teresa, con lo

6 cual o mucho nos cargamos las pilas o intentaremos hacer lo que podamos,



7 pues como es lógico, no todas podemos coincidir en el mismo tiempo para

8 realizar el trabajo, más, si es a través del ordenador.

Obviamente, resulta complicado separar la acción cooperativa del entorno de la acción, el trabajo desarrollado del clima de convivencia y relación en el que se lleva a cabo. En estas manifestaciones se aprecia cómo, a la vez que los alumnos van dando respuesta a los problemas que van surgiendo en el trabajo cooperativo, necesitan expresarlo desde un clima emocional agradable, confortable, distendido. La vertiente emocional de la narración funciona, pues, como punto de apoyo que ayuda a los alumnos a desenvolverse personal y socialmente en el grupo. Es decir, las emociones introducen y activan a las personas en el grupo —lo que nos permite a nosotros asegurarnos de que participan en el proceso formativo— y, a su vez, organizan las conductas que los alumnos ponen «sobre la mesa» codificando y configurando el desempeño global del alumno y del grupo, en respuesta al ambiente situacional que se configura progresivamente en torno a la acción que se encuentran desarrollando. Por todo ello, y también obviamente, la interacción en el espacio virtual que describimos se caracteriza y puede calificarse, en general, de altamente positiva y cordial.

#### 4. DISCUSIÓN

Llegados a este punto, y recuperando alguna reflexión que hacíamos en el primer epígrafe, cabe introducir una pregunta para la discusión que podría quedar formulada en los siguientes términos: ¿podemos, pues, hablar de lugares en el caso de los espacios virtuales de formación? Este interrogante plantea un debate en torno a la naturaleza de la Red, que no es intrascendente para nuestra disciplina. A este respecto existen, al menos, dos grandes posturas.

De un lado, se piensa que la aparición de Internet ha supuesto que los espacios, los lugares, han perdido importancia, incluso han sido rebasados. La sociedad de redes y el denominado espacio de flujos ha sustituido al espacio de los lugares, y la extensión ha dejado de ser, en beneficio de la compresión, la principal característica para estudiar científicamente el espacio y definir así el comportamiento de los individuos y la sociedad (Castells, 1998; Echeverría, 2003). La sociedad de redes y el espacio de

flujos estarían planteando la aparición de un nuevo paradigma cultural, donde la información actúa como materia prima y la tecnología hace las veces de mediadora en el discurrir del sistema social, amoldándose a una morfología social reticular, y superando así muchas dificultades y limitaciones espaciales. Una nueva lógica espacial que lleva a hablar de deslocalización —en alusión a una homogeneización del espacio y a una «isoespacialización» de la economía— (Lash y Urry 1994) o, incluso, del final de los territorios (Badie 1995) —desterritorialización— (Bervejillo 1996). El progreso implicaría una conquista del espacio y su aniquilación por parte del tiempo (Harvey 1998):

De ahí que pueda hablarse de la globalización como una desterritorialización, como un paso de lo concreto (los territorios vividos, apropiados por sociedades singulares) a lo abstracto (el espacio global de los flujos, de la simultaneidad de lo discontinuo). A medida que el capital y la cultura se globalizan, y se multiplica la movilidad de la población, la propia sustancia de los territorios (su economía, su identidad, su gente) parece volverse volátil, indefinida, incierta (Bervejillo 1996: 10).

De otro lado, se encuentra la tesis —en la que, entre otros argumentos, apoyamos esta addenda— que reivindica la dimensión espacial, territorial, lugareña, de los entornos virtuales. Más allá de una configuración «aespacial» de la sociedad (Estébanez 1995), preferimos hablar de personalidad en los espacios vividos y de lugares dentro de la red. Y este enfoque no es solo el contrapunto localista a una perspectiva global de la sociedad, sino también la creencia en que detrás de los espacios de redes existen espacios de lugares. El espacio virtual, entendido como lugar preferido, evitado, agradable o repugnado, no solo como contenedor de procesos y conexiones informacionales a escala planetaria, actúa como mediador en muchos de los procesos sociales y personales, emocionales, que acontecen en el discurrir diario de una persona que ocupa parte de su tiempo en la Red. La dimensión social, cultural, personal —afectiva y emotiva, comunicativa y significativa—, se combina en el espacio transformándolo en lugar, pues aporta el referente territorial y de pertenencia que todo sujeto demanda de cara a la formación de su identidad:

[...] parece evidente que las redes informáticas permiten la creación de una serie de espacios sociales nuevos en los que la gente puede reunirse e interactuar (Smith y Kollock 2003: 20).

Por tanto, no se puede hablar propiamente de una pérdida de la noción de lugar, sino de una reformulación de la idea clásica de lugar (Gutiérrez Puebla 2000: 528-529).

## **CONCLUSIÓN: ¿DÓNDE ESTA LA EDUCACIÓN?**

En entornos virtuales de interacción cooperativa, como es nuestro caso, el punto de imbricación del trabajo en equipo —además de darse en razón de la meta común, como la dirección de la actividad compartida; la división de tareas, para no descuidar la parte del todo; la gestión del equipo, que articula y planifica el trabajo necesario para el éxito grupal y la evaluación interna de la actividad y del desempeño de cada miembro, como ejercicio de autorreflexión para corregir errores—, se funda en la interacción estimuladora que, en estos casos donde la proximidad física no es la constante, se manifiesta como el nexo psicológico necesario para concertar y conducir la actividad.

Vista la experiencia, el ejercicio emocional no es un evento que se excluya o inhiba en estas formas de interacción en escenarios virtuales, es más, puesto que la complicidad afectiva del «cara a cara» es rescindida por la textualidad, el lenguaje emocional en los contextos de virtualidad, visible en este caso a través de las limitaciones y ventajas del texto, se manifiesta como significativo al momento de interactuar.

Como tal, en la construcción de la interacción social sobre soportes virtuales, la necesidad de hacer evidente, por los medios que fueran necesarios, el estado de satisfacción o desagrado con que se van tejiendo las complicidades en la interacción, cimenta el trabajo de equipo. Consecuentemente, los afectos no son solo parte de la interacción, es el lenguaje propio con que se negocian los significados en las redes sociales que, en el caso de la virtualidad, se hacen inexorables cuando los canales para evidenciarlos son limitados.

No obstante, la vivencia emocional de un sujeto no es virtual —entendida como ficción—, aunque resida textualmente en un entorno soportado tecnológicamente; es tan real como la vida misma, ya que forma parte de la circunstancia subjetiva de quien la vive y la experimenta. Lo nuevo es que, al conformarse redes virtuales de interacción, la vida emocional que comparte un sujeto que interactúa tecnológicamente con otros, se convierte en un plano más de su despliegue social que, como revela nuestro

estudio, además de compartir con los otros diversas actividades ligadas a la interacción cooperativa, se ejercitan modos y posturas emocionales propias de una transacción interpersonal en que se articularía un tejido social. La red no solo «aloja» un mundo de interacciones afectivas, sino que va creando un escenario distinto para su ejecución en las condiciones que la distancia física, el control de la temporalidad y la textualidad para la interacción le conceden. La tecnología, en este caso, otorga unos condicionantes particulares a la forma secular de imbricación socio-afectiva en que construimos nuestras redes de interacción social. Y la educación, en sentido formativo, tiene su sitio en la concienciación y gestión de este proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

Asensio, J. M.; Acarín, N. y Romero, C. (2006). Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. Ponencia presentada al XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Salamanca.

Badie, B. (1995). *Le fin des territoires*. Paris: Arthème Fayard.

Bervejillo, F. (1996). *Territorios en la globalización. Cambio global y estrategias de desarrollo territorial*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social.

Buck, R. (1984). *The communication of emotions*. Nueva York: The Guilford Press.

Catells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

Channoug, A. et Rouan, G. (2002). *Émotios et cognitions*. Bruselas: De Boeck Université.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York: Avon Books.

Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid: FCE.

Estébanez, J. (1995). «Globalización, espacio y geografía». *Polígonos*, N° 5, pp. 17-31.

García, A. (2004). «Procesos de formación en espacios virtuales». En García, A.; Martín, A. V. y Pérez, M. D. *Procesos de formación on-line*. Salamanca: Amarú, pp. 38-69.

- Gutiérrez Puebla, J. (1997). «Geografía del ciberespacio». En AA.VV. *Lecturas geográficas*. Volumen 1. Madrid: Editorial Complutense, pp. 525-534.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la postmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kappas, A. y Descôteaux, J. (2004). «Les promesses et limites de l'étude de l'émotion en laboratoire». En Kirouac, G. (coordinador). *Cognition et émotions*. Coimbra: Imprensa de Universidade, Les Press de L'Université Laval, Les Éditions de L'IQRC, pp. 129-156.
- Ricci, P. E. (2004). «La régulation des comportements expressifs émotionnels». En Kirouac 2004: 157-170.
- Smith, M. A. y Kollock, P. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- Suárez, C. (2008). *Educación y virtualidad. Bases teóricas y empíricas del aprendizaje cooperativo en Internet*. Lima: URP.
- Suárez, C. (2006). *La interacción cooperativa asíncrona en la formación virtual*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.