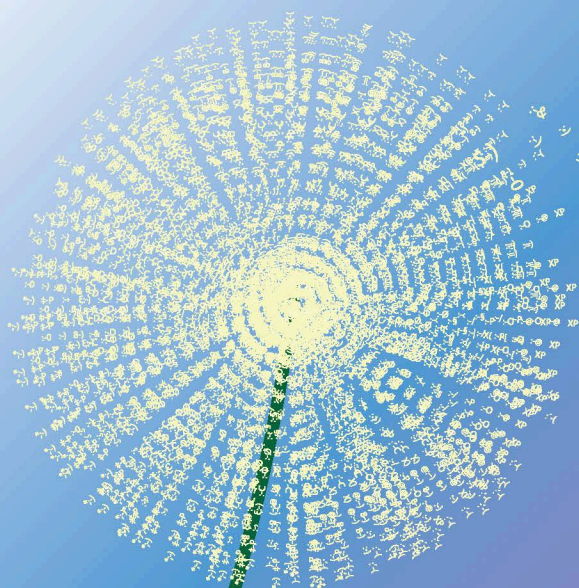


María del Socorro Pérez Alcalá

# Afectos, aprendizaje y virtualidad





Afectos, aprendizaje y virtualidad



María del Socorro Pérez Alcalá

# Afectos, aprendizaje y virtualidad

México

2012

 UDGVIRTUAL

Primera edición, 2012



**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**  
Sistema de Universidad Virtual

D.R. © 2012, Universidad de Guadalajara  
Sistema de Universidad Virtual  
Av. de la Paz 2453, Col. Arcos Sur  
C.P. 44140 Guadalajara, Jalisco  
Tel. 3134-2208 / 3134-2222 / 3134-2200 / Ext. 18801  
[www.udgvirtual.udg.mx](http://www.udgvirtual.udg.mx)

 **UDGVIRTUAL**®

es marca registrada del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación, su tratamiento informático, la transmisión de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso expreso del titular del copyright.

ISBN 978-607-450-554-2

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

# Índice

Introducción .....	9
El tema .....	10
Antecedentes .....	12
Consideraciones iniciales .....	15
Capítulo 1. La dimensión afectiva en la educación a distancia .....	19
Las manifestaciones afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	19
La dimensión afectiva y las interacciones en educación a distancia .....	23
Interaccionismo simbólico: análisis de los afectos entre docente y estudiante .....	28
Capítulo 2. Análisis de significados en las interacciones .....	37
Detalles del estudio .....	38
Conceptos fundamentales .....	38
Realización del estudio .....	46
Aclaración .....	49
Capítulo 3. Manifestaciones afectivas en dos espacios educativos de interacción .....	51
La docente y sus manifestaciones de afecto hacia los estudiantes .....	56
Contenido y frecuencia .....	60
La deserción y las manifestaciones afectivas .....	70
Cómo mejorar la interacción docente-estudiante .....	73
Capítulo 4. Interacciones afectivas en un ambiente virtual de aprendizaje: su importancia y significado .....	75
La comunicación entre docente y estudiantes .....	76
Los mensajes escritos en las interacciones .....	81
La deserción y permanencia en los cursos .....	84
Medidas para mejorar la interacción en los cursos en línea .....	85
Conclusiones .....	87
Una reflexión para cerrar .....	90

Glosario	93
Referencias bibliográficas	97
Apéndices	103



## Introducción

**E**l estudiante a distancia asume un rol activo en su proceso de aprendizaje que implica ciertos ajustes en su manera de aprender y, sobre todo, en la forma de relacionarse con sus compañeros y docentes o profesores. El lenguaje escrito es utilizado para comunicarse mediante el envío de mensajes que propician la interacción y el desarrollo de distintas manifestaciones afectivas, las cuales son exteriorizadas por estudiantes y docentes a través de diferentes símbolos o grafías que se traducen en expresiones de agrado o desagrado en cuanto a los procesos educativos. En comparación con la educación presencial, las interacciones se establecen de modo distinto en un ambiente virtual, puesto que las emociones se muestran por medio de la comunicación escrita y algunos símbolos que representan los estados de ánimo (Wallace, 2001).

Las interacciones entre docente y estudiante en un curso en línea a través de los foros de discusión y los portafolios pueden ser determinantes para establecer el tono afectivo de las relaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. En los cursos en línea se tienen que emplear maneras distintas de comunicarse para suplir la mirada, los gestos y, principalmente, la necesidad del estudiante de obtener la aprobación del docente. En este contexto, ¿cómo se desarrollan las manifestaciones afectivas entre docente y estudiantes para facilitar el aprendizaje en un curso en línea?

Para contestar esta pregunta se analizaron las manifestaciones afectivas docente-estudiante en las interacciones que se establecen en los foros y los portafolios en un curso en línea en una universidad mexicana que cuenta con un sistema virtual y ofrece estudios de licenciatura. Éstos se llevan a cabo en una plataforma de aprendizaje llamada Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), desarrollada por la propia institución, y en la que se recuperan los principios de su modelo educativo (Moreno et al., 2004).

La plataforma AVA dispone de los siguientes espacios: guía de aprendizaje, recursos informativos, dudas, portafolios y foros de discusión. Estos dos últimos se utilizan para la comunicación e interacción entre estudiantes y profesores. En este estudio se analizaron 207 mensajes, 65 se presentaron en los foros y 142 en los portafolios.

De acuerdo con Visser (2002), las demostraciones de afecto en el proceso educativo pasan inadvertidas, porque se dan en situaciones intangibles que no se observan a simple vista; sin embargo, repercuten de manera directa en el desempeño académico de estudiantes y docentes, así como en la deserción de las modalidades abierta, a distancia o virtual.

## EL TEMA

El interés en este tema se debe a la poca importancia otorgada, en la mayoría de los casos, a los aspectos afectivos en los procesos educativos. Una buena relación afectiva hace posible el logro de los aprendizajes. Si un estudiante se siente angustiado, incómodo o agredido, su capacidad de aprender disminuye al sentirse desmotivado. La angustia en exceso inhibe el proceso de aprendizaje (Bleger, 1985). Los estudiantes a distancia no están exentos de sentir angustia, ya que están sometidos a una serie de exigencias laborales, académicas y personales; además, tienen que vivir un proceso de adaptación respecto de su nuevo rol como estudiantes en la modalidad; la ansiedad que se genera los lleva, por lo regular, a abandonar sus estudios (García Aretio, 2002).

Según las investigaciones de Chávez (2008), quien se desempeñó como responsable de formación y evaluación docente en la institución

en estudio, los alumnos manifestaron la necesidad de tener un contacto más personal y continuo con sus docentes por el sentimiento de estar poco acompañados y, en ocasiones, solos. Asimismo, requerían establecer relaciones más personales con los profesores, a través de los mensajes que envían a los foros y portafolios, y respuestas que les dieran seguridad durante sus estudios a distancia.

El responsable del proceso de selección para ingresar a las licenciaturas a distancia en la universidad en la que se realizó la investigación, aplicó a los estudiantes un cuestionario para conocer su percepción durante este proceso y la atención recibida por parte de los docentes (Navarro, 2009). Los estudiantes manifestaron la necesidad de tener un contacto más personal con los docentes, continuidad en la comunicación e interacción a través de los mensajes que envían sobre dudas, comentarios o evaluaciones. También, que la adaptación a esta modalidad a distancia fue complicada; sin embargo, una vez establecida la comunicación con el docente se facilitó su proceso y se integraron con mayor facilidad.

En la universidad en estudio se ofrece a los estudiantes de primer ingreso un curso propedéutico, cuyos contenidos se relacionan con su rol en una modalidad a distancia y las actividades que realizarán en su proceso formativo. En 2008 se entrevistó a los profesores que impartieron el propedéutico con el propósito de evaluar el diseño del curso y el desempeño de los estudiantes (Franco, 2008). Entre los resultados más significativos se encontró que los estudiantes requieren continuidad en la comunicación, atención inmediata a sus dudas y retroalimentación a sus actividades de aprendizaje para propiciar un sentimiento de seguridad y confianza. Otro resultado reflejó que los foros de presentación facilitan la identificación con sus compañeros y sus docentes, lo que favoreció la integración del grupo.

Por otra parte, se aplicó un cuestionario con el propósito de conocer los motivos por los cuales los estudiantes se dan de baja, y se encontró que la deserción se debe a la falta de comunicación con los docentes (Flores, 2009). Los estudiantes señalaron que éstos no respondían a sus dudas o no retroalimentaban sus actividades de aprendizaje enviadas a los portafolios en los tiempos establecidos y que tales circunstancias provocaron falta de motivación para continuar con sus estudios.

## ANTECEDENTES

El Sistema Virtual de la universidad en estudio tiene una población de 4 279 estudiantes, en 326 cursos en línea de cinco programas de licenciatura (Moreno, 2010). En la promoción 2008-2009, más de 40% desertaron durante los primeros dos ciclos de la carrera. Una de las causas principales de este abandono se relacionó con la falta de comunicación y acercamiento con sus profesores, según resultados de un cuestionario que se aplicó a los estudiantes cuando se dan de baja (Flores, 2009).

En el proceso de evaluación docente, los estudiantes asignan calificaciones altas a los profesores que están en comunicación constante. Los estudiantes manifestaron que la comunicación constante facilita el logro de los objetivos de aprendizaje y la adaptación de la modalidad cuando han dejado de estudiar por varios años (Chávez, 2008).

Por su parte, los docentes que imparten el curso propedéutico en el primer ciclo de las licenciaturas en línea de la universidad expresaron que una de sus principales funciones es facilitar el aprendizaje de los estudiantes por medio de la comunicación escrita (Franco, 2008). Este tipo de comunicación es una de las herramientas fundamentales para propiciar un acercamiento afectivo y establecer confianza y empatía.

En 2008, en la institución en estudio se llevó a cabo un proceso de selección, que consistió en acreditar un curso de aproximadamente nueve semanas, como una estrategia para disminuir la deserción de los estudiantes en los primeros dos ciclos. Navarro (2009) aplicó un cuestionario a los estudiantes para conocer su percepción respecto al proceso de selección. Encontró que éstos creían que estudiar a distancia era más fácil que en la modalidad presencial, que en realidad no necesitarían apoyo por parte del profesor y que lo podían hacer solos.

El estudio antes citado también reveló que los estudiantes tenían una percepción errónea de lo que significaba estudiar a distancia y en línea, ya que la modalidad les demandó más tiempo del planeado para efectuar las actividades de su curso y un apoyo sistemático de los docentes para cumplir los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes señalaron que el curso de selección les brindó la oportunidad de conocer en qué consiste la modalidad a distancia y darse cuenta de que el acompañamiento de sus profesores favoreció su permanencia en la modalidad a distancia (Navarro, 2009).

Esta información hace evidente que la comunicación e interacción entre profesor y estudiante son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo para evitar el abandono, sino para favorecer la permanencia en los cursos. Para entender el problema de investigación, se indagó si se han realizado estudios en torno a la comunicación e interacción en modalidades a distancia y a las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes en otras instituciones.

En los estudios consultados se observó que el docente es el agente que propicia diversas interacciones y situaciones de comunicación que determinan el tipo de relación afectiva. Este actor utiliza una serie de recursos gráficos, textuales y expresivos que le permiten suplir gestos, movimientos corporales o tonos de voz que, habitualmente, utiliza en una relación presencial. Estos estudios se presentan en tres apartados: el ideal docente y los ambientes de aprendizaje; las formas de expresión afectiva en los cursos en línea; y el desarrollo de la motivación.

### El ideal docente y los ambientes de aprendizaje

Respecto al desarrollo del ambiente de aprendizaje y la actuación del docente, Jiménez, Martínez y Pérez (2000) señalan que los ideales del docente y sus creencias acerca del aprendizaje determinan la organización de la clase y el tipo de relación que establecerá con sus estudiantes. Dichos autores confirman que los ideales docentes se vinculan a los supuestos que éstos tienen sobre el buen desempeño de sus estudiantes y su función para facilitarlos.

Ginnot (1985) observó el desempeño de los docentes en diferentes niveles educativos en lo relativo a sus comportamientos y respuestas cuando se comunicaban con sus estudiantes. Encontró que la personalidad del docente y sus formas de relacionarse influyen de manera positiva o negativa en el ambiente de aprendizaje.

Los autores citados ponen de manifiesto que el docente, con su personalidad, creencias e ideales respecto a cómo aprenden los estudiantes, determina el tipo de relación que se establecerá en el curso. La relación educativa será construida de acuerdo con las demandas, conscientes o inconscientes, que haga a sus estudiantes conforme a su ideal docente.

## Expresión afectiva en los cursos en línea

Rebollo, Hornillo y García (2006) realizaron un estudio sobre las emociones, en el que identificaron los patrones emocionales en el fracaso escolar y la deserción. Estos investigadores aplicaron una metodología cualitativa con base en un análisis de discursos autobiográficos a través de entrevistas y encontraron que los sentimientos son elementos clave en el proceso educativo para la aprobación de las asignaturas y la permanencia en el programa.

La investigación tuvo como objetivo “conocer los rasgos de identidad personal y social, con especial énfasis en sus principales mediadores, actitudes y valores en relación con ellos” (Rebollo et al., 2006, p. 36). Se identificaron expresiones de identidad cultural y personal. Entre los resultados, destacan que “la identificación de patrones discursivos puede ser de gran utilidad en estudios sobre las interacciones y comunicación de los alumnos [...] establecer estrategias para la educación emocional a través de nuevos modelos educativos, como por ejemplo la teleformación y el e-learning (p. 41).

Por otra parte, Díaz (2006) describe las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje e insiste en la necesidad de reforzar la autoestima en los estudiantes por la susceptibilidad y desprotección que se generan ante las críticas de los docentes y los propios estudiantes en esta modalidad.

Díaz (2006) resalta la importancia de la función de la tutoría para los estudiantes en una modalidad virtual: “Hay que decir que es en ella donde, en gran medida, se fortalece la autoestima del alumno adulto al facilitar la detección de crisis emocionales” (p. 70). Para ello, el docente debe poseer competencias para comunicarse afectivamente y, así, aminorar los estados de angustia y fomentar el interés por seguir estudiando.

En cuanto a las formas de comunicación e interacción en un entorno virtual, Gálvez (2005), en una investigación sobre la sociabilidad en un foro virtual, señala cómo los estudiantes adquieren ciertos códigos de comunicación para suplir los gestos y las palabras que se dan en la relación cara a cara. Menciona que el lenguaje gestual (emoticones) ayuda a los estudiantes a expresar sus emociones y sentimientos mediante una serie de símbolos.

El mismo autor (Gálvez, 2005) asegura que los estudios sobre las interacciones han insistido en analizar los procesos formativos, con especial interés

en examinar cómo se hace la programación en un ambiente virtual y los mecanismos para el manejo de los foros, además de que “... soslayan que en cualquier espacio virtual se generan interacciones complejas que van más allá de la transmisión de contenidos. En ellos se define la verdadera relación social” (p. 13). Por esta razón, es conveniente no sólo analizar los procesos comunicativos que aborden la dimensión académica, sino también los que conciernen a la dimensión afectiva.

Estos estudios dan cuenta de la relevancia de los afectos en la modalidad a distancia. Lo expresado en las investigaciones no sólo tiene que ver con el uso de los códigos de comunicación, sino con estrategias de acompañamiento que identifiquen las necesidades afectivas de los estudiantes para motivarlos a continuar sus estudios y, con ello, evitar la deserción.

### Desarrollo de la motivación

Según Visser (2002), la clave de la comunicación motivacional en el proceso de aprendizaje está en la ayuda que se le brinda al estudiante a distancia para continuar sus estudios y facilitar su proceso de aprendizaje. Visser ha investigado la manera de reforzar la motivación a los estudiantes mediante un apoyo sistémico: “Esto va de acuerdo con Moore y Kearsley (1996), quienes afirman que los tutores de la educación a distancia deben tomar mucho más en cuenta los sentimientos de los estudiantes a distancia, sobre todo su motivación” (p. 25).

Es de resaltar el valor que representa para los estudiantes a distancia el apoyo que brindan los profesores. El rol docente consiste en facilitar el proceso de aprendizaje y tiene una doble función: desarrollar mediaciones pedagógicas y tecnológicas, así como establecer procesos de comunicación motivacional con sus estudiantes.

### CONSIDERACIONES INICIALES

El estudio de las manifestaciones afectivas en la educación a distancia, en particular en los cursos en línea, es un campo relativamente nuevo. Este argumento se basa en que la mayoría de los artículos de discusión e investigaciones

en este campo son del año 2000 a la fecha, lo cual ha sido una limitante para abordar con amplitud las consideraciones teórico-metodológicas respecto a esta línea de investigación.

Para afrontar esta restricción, se recurrió a autores que han estudiado los afectos en la educación presencial. Se reinterpretaron estos aspectos para aplicarlos al desarrollo de los cursos en línea. En esencia, los principios educativos abordados desde la dimensión afectiva para este estudio fueron los mismos para la educación presencial que para la modalidad a distancia, lo que cambió fueron los medios y símbolos de los que se valen para establecer la comunicación.

Los estudios que abordan este tema se han orientado al análisis de las relaciones emocionales en concordancia con los procesos cognitivos, culturales o sociales; sin embargo, son pocos los que se orientan a investigar exclusivamente las relaciones afectivas (Gálvez, 2005).

Lehman (2007) menciona que las emociones, el comportamiento y la cognición son componentes que se asocian a la manera de experimentar, consciente e inconscientemente, la percepción y la experiencia de la presencialidad en la modalidad a distancia. Insiste en vincular las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales en el proceso de aprendizaje.

Las nuevas formas de comunicación desarrolladas en los cursos en línea permiten entender las relaciones afectivas más allá de la presencialidad. El análisis de la comunicación en la modalidad a distancia ayuda a comprender la formación de vínculos afectivos que favorecen el proceso de aprendizaje en una relación educativa no presencial (Etchevers, 2006).

Se han encontrado investigaciones que abordan las manifestaciones afectivas en la relación docente-estudiante en la modalidad presencial, así como la caracterización de sus roles. En ellas se ha definido al docente como el responsable de instaurar el ambiente emocional de aprendizaje, según Gerber (1981) y Zepeda (2003); no obstante, los estudios sobre las manifestaciones afectivas son aún incipientes si se comparan con otros campos de la educación a distancia o virtual.

Las investigaciones citadas en este capítulo aportan elementos valiosos para analizar las emociones en el proceso educativo presencial. Sin embargo, es necesario profundizar en la forma en que se desarrollan las manifestaciones de afecto entre estudiantes y docentes en la modalidad a distancia.



Gómez (2005) declara que se debe hacer hincapié en la comunicación e interacción en los cursos en línea, además de considerar la dupla estudiante-docente más allá de los contenidos formales del curso. De ahí que uno de los objetivos de esta investigación fue aportar información que permita comprender la relación afectiva entre los actores del proceso educativo y que trascienda el rol del docente en este proceso.

Una limitante que se puede considerar es que las manifestaciones afectivas en un curso en línea carecen de la gestualidad, tono de voz o posturas, aspectos que ayudan a interpretar la expresión de los afectos; por ello, la interpretación del discurso escrito requiere una serie de principios y técnicas para identificar de manera objetiva las manifestaciones de afecto. Por esa razón, fue necesario diseñar un sistema de categorías bien definido cuyo significado permitió corroborar en los diferentes instrumentos aplicados para el análisis de estas manifestaciones en el curso en línea, y así dar confiabilidad y validez a este estudio.

La escasa participación que los estudiantes tuvieron al inicio del curso fue otro inconveniente. La primera invitación a participar fue en el foro de presentación, en el que sólo ingresó 20% del grupo. Este espacio en que los estudiantes debían presentarse unos a otros podría haber ofrecido más elementos para el análisis e interpretación de dichas manifestaciones. Sin embargo, los otros foros analizados y los portafolios tuvieron mayor participación, lo que permitió la obtención de información relevante para el propósito de esta obra.



## Capítulo 1

### La dimensión afectiva en la educación a distancia

**E**n este capítulo se abordan tres aspectos: a) las manifestaciones afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se presentan sus características y cómo éstas se relacionan con el proceso de aprendizaje; se describen los elementos que intervienen en la configuración de las relaciones afectivas entre docente y estudiante en los cursos en línea; b) la dimensión afectiva y las interacciones en educación a distancia, en la que se definen la interacción y la comunicación como procesos que contribuyen a la disposición de un ambiente emocional, así como su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje; y c) interaccionismo simbólico: análisis de los afectos entre docente y estudiante, en el que se detallan los principios básicos del interaccionismo simbólico y la manera en que se asocian al estudio de las manifestaciones afectivas.

#### LAS MANIFESTACIONES AFECTIVAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las manifestaciones afectivas son expresiones de agrado o desagrado respecto a una situación educativa en particular, en la que se establece una relación personal entre docente y estudiante. Los afectos son el motor de la vida; por tanto, un factor determinante en los procesos educativos (Blanchard, 1996).

En el proceso educativo, las interacciones en los cursos en línea no sólo se caracterizan por incluir contenidos académicos, sino también afectivos (Gálvez, 2005). Postic (2000) definió la interacción como una “relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida, según su frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento de otro” (p. 101).

En cuanto a la influencia de uno sobre el otro, es el docente la figura que determina el sentido, el ritmo y la intención de la interacción en la red de comunicación que se crea durante el curso; se le concibe como figura de autoridad y organizador del curso. La red de comunicación se configura a partir de la estructura y el sistema de relaciones, la frecuencia, los contenidos y la intencionalidad de las interacciones entre los miembros del grupo.

La red de comunicación entre docente y estudiante en la educación a distancia se desarrolla principalmente mediante la comunicación escrita. Para que las interacciones entre docente y estudiante se desenvuelvan de manera favorable para el proceso de aprendizaje, es indispensable que el docente cuente con competencias para gestionar el ambiente de aprendizaje, no sólo en el ámbito educativo, sino en el afectivo (Vaello, 2009).

En cada una de las relaciones que surgen en una clase presencial o a distancia, están presentes los afectos negativos o positivos. El docente deberá considerarlos y trabajar para crear un ambiente emocional propicio para el aprendizaje y generar interacciones que contribuyan al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Postic, 2000).

Mantener una adecuada relación educativa que garantice la comunicación y la interacción, supone considerar que “hay que aprender y vivenciar la relación entre las palabras y las emociones. Eso implica también el aprendizaje de las relaciones entre gestión emocional y comunicación” (Aris, 2007, párr. 12).

Para gestionar un ambiente emocional de aprendizaje apropiado se debe tener en cuenta que en él interactúan elementos de diversa índole: cognitivos, afectivos y sociales. La conjunción de todos ellos influye en el tipo de relación que entablan los individuos que conviven en un curso, cualquiera que sea su modalidad (Gómez, 2005).

Los elementos cognitivos, afectivos y sociales le dan un sentido muy particular a cada curso. Los cognitivos están determinados por el tipo de

actividades, recursos y espacios que se establecen para la producción de conocimiento y la interacción que se desarrolle para compartirlo; los afectivos y los sociales, por su parte, se identifican según el tipo de interacción y comunicación entre el docente y sus estudiantes, y viceversa, con base en los mensajes que intercambian en los espacios del curso en línea. De igual modo, la frecuencia y los contenidos de los mensajes son factores que influyen en el tipo de relación que se construye durante el proceso de aprendizaje (Pérez, 2009).

Las relaciones afectivas entre docente y estudiante deben analizarse con base en las emociones que se despliegan en el curso, a través de los mensajes que se generan como parte de la interacción en los espacios del curso, como los foros, los portafolios o los chats. Hay que considerar que las diversas manifestaciones afectivas dependen de la historia de los sujetos y se expresan de modo inconsciente; precisan el tipo de relación que surge entre el docente y sus alumnos. Blanchard (1996) aseveró lo siguiente: “Con respecto a la relación pedagógica les propongo considerar este postulado: en el espacio de la clase hay afectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos. El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condiciones del contrato didáctico y también a su inconsciente” (p. 80).

Los afectos inconscientes están ligados a las vivencias que ha tenido el docente y las revive cuando se enfrenta a una situación en particular; este fenómeno tiene por nombre transferencia (Freud, 1981). Generalmente, el docente experimenta una serie de emociones y sentimientos frente a sus estudiantes como producto de asociaciones que hace en relación con su historia; éstas pueden ser de carácter placentero o displacentero y se enlazan a sus creencias, ideales, fantasías o temores (Gerber, 1981).

Es conveniente que el docente sea consciente de que, en ocasiones, las emociones no tienen correspondencia con lo que sucede en el contexto de la clase. Se trata más bien de sentimientos que experimenta a partir de ciertas situaciones y que influirán en la manera de relacionarse con sus estudiantes, a quienes les exige, algunas veces, una serie de respuestas y comportamientos para satisfacer sus necesidades afectivas, de acuerdo con su saber, poder e ideal docente (Blanchard, 1996).

El ideal docente está determinado por las cualidades que él cree que lo hacen cumplir con excelencia su rol en el proceso de aprendizaje. Este ideal se asocia a la capacidad de transmitir sus conocimientos para conseguir la aceptación, respeto y admiración del grupo (Filloux, 2001). Además, se relaciona con su historia personal, sus creencias respecto a su función y el significado que tiene el aprendizaje para él.

El ideal docente se vincula también al deseo de dar y compartir el saber. Ese saber le da poder, por tanto, desde su imaginario lo sitúa en un lugar privilegiado frente a los estudiantes y le da la posibilidad de organizar y determinar cómo se desarrollará el curso. Asimismo, el docente es quien define los códigos y repertorios en el lenguaje oral y escrito (Zepeda, 2003).

En la interacción con los miembros del grupo aparecen temores, ideales, creencias y una serie de fantasías respecto al papel del estudiante y del docente, que se relacionan con el ideal del yo. Este ideal se ha formado a lo largo de la vida y tiene influencia en el rol que asumirán los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. En esta relación se conjugan el deseo de enseñar del profesor y el de saber de los estudiantes. Tales elementos son esenciales para determinar las relaciones afectivas entre ellos:

Es el profesor que desencadena y orienta la comunicación en el grupo, es el que mantiene la iniciativa en una situación educativa tradicional. El clima de la clase y el nivel de participación dependerán de lo que él considere un diálogo educativo. Aquí se pone en juego la tolerancia, la escucha, el control grupal, y la posición que tiene el maestro en relación con su saber (Zepeda, 2003, p. 85).

El rol que juega el docente en el proceso de aprendizaje define el vínculo afectivo, porque no sólo están presentes la experiencia y disposición del docente, sino también la motivación y el deseo de enseñar o compartir su saber. Por otro lado, el estudiante espera que se satisfagan sus expectativas y deseos sobre su proceso formativo.

El docente espera, por su parte, que los estudiantes aprendan a partir de lo que ha planeado para su clase; es decir, se da una negociación implícita respecto a las expectativas y deseo de cada uno. “La emoción misma se construye, entonces, en el marco de sistemas simbólicos en los cuales el imaginario

y la percepción se entretujan para dar lugar a un entramado de convenciones estéticas que posibilitan la vivencia de la emoción” (Mora, 2003, párr. 12).

Esos imaginarios están determinados por las experiencias del docente y el estudiante, además de que tienen nexo con los significados que se construyen a partir de las manifestaciones afectivas en la relación educativa. Estas manifestaciones guardan relación con el deseo, la creencia y el ideal que cada uno posee acerca de las situaciones de aprendizaje (Gómez, 2005).

La relación educativa se construye a partir de los afectos que se generan por parte del docente y los estudiantes en la clase presencial o a distancia. Lo más importante es que el docente posea la sensibilidad suficiente para reconocer las situaciones de carácter emocional que obstaculizan el aprendizaje, más allá de las técnicas pedagógicas y didácticas (Vaello, 2009).

Se considera que lo esencial en una relación educativa no es lo que conoce o sabe el docente, sino lo que puede hacer con sus conocimientos y experiencia en el ambiente de aprendizaje que ha instaurado. Además, propicia relaciones de cercanía y confianza, y reconoce que existen significados que generan emociones inconscientes y determinan la relación educativa más allá de los propósitos académicos del curso (Gerber, 1981).

## LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y LAS INTERACCIONES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Los estudiantes en modalidades a distancia ejercen un rol activo en sus procesos de aprendizaje, lo cual implica ciertos ajustes en la manera de aprender y, sobre todo, de relacionarse con sus compañeros y docentes. Los procesos de comunicación e interacción son decisivos para favorecer un ambiente emocionalmente aceptable, que contribuya al logro de los objetivos de aprendizaje (Postic, 2000).

García Aretio (2002) considera que “la necesidad de relacionarse con los otros se convierte a veces en determinante para el logro de resultados de aprendizaje” (p. 117). Los estudiantes requieren entablar relaciones con sus compañeros y docentes. Por ello, en la educación a distancia se deben buscar estrategias para propiciar la comunicación con los integrantes del grupo, a través de diversos medios educativos; así se evitaría el sentimiento de soledad, tan común en los estudiantes de estas modalidades (Visser, 2002).

Las relaciones interpersonales en la educación a distancia abren una serie de interrogantes respecto al modo de interactuar en un curso en línea, en el que la comunicación e interacción se identifican como los principales elementos que ayudan a disminuir la angustia y el sentimiento de soledad. Al respecto, Visser (2002) comentó que “los sistemas de educación a distancia debieran contemplar las necesidades afectivas de los estudiantes como un componente integrado, junto a otros componentes más tradicionales” (p. 226).

Los componentes más tradicionales, como los cognitivos y los sociales, se relacionan con los emocionales. Sin embargo, los afectos en educación han sido poco considerados, ya que se pone mayor atención a los resultados tangibles que se traducen en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, en las que se consideran como esenciales los aspectos pedagógicos-académicos de la propuesta educativa (Gálvez, 2005). No obstante, para Vaello (2009), lo afectivo, lo social y lo cognitivo forman una red en la que interactúan estudiantes y docentes simultáneamente. Rinaudo, Chiecher y Donolo (2002) afirman que esta interacción ayuda a evitar: “... la deserción entre los alumnos que estudian a distancia ha sido atribuida, muchas veces, a la sensación de aislamiento que generaba la falta de tutor y de compañeros con quienes comunicarse en el momento en que se presentaban los problemas en el aprendizaje (p. 1).

Cuando se presenta un problema de aprendizaje es común que el estudiante solicite ayuda para resolverlo y casi siempre busca una respuesta inmediata. Por su historial académico, es usual que los alumnos que estudian a distancia provengan de sistemas presenciales; por tanto, en el proceso de adaptación surgen angustias y temores por la falta del contacto cara-cara (Visser, 2002). En dicho proceso, la figura del docente se vuelve indispensable, pues aminora esa sensación de angustia una vez que la presencia afectiva se establece más allá del contacto físico. La continuidad en la comunicación, así como el uso de expresiones relacionadas con los mensajes del estudiante, le permitirán entablar cierto tipo de interacciones que se podrán apreciar en la secuencia de diálogos plasmados en los espacios destinados a la comunicación en un curso en línea (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

Badia y Monimó (2001) elaboraron una clasificación de las distintas interacciones en un contexto virtual; puntualizan que las afectivas “tienen la función de regular y favorecer el hecho que exista un clima afectivamente



positivo en el desarrollo de los intercambios comunicativos y habituales” (p. 180). Refieren que este tipo de interacciones tiene repercusiones positivas en la motivación y, a su vez, están integradas por las presentaciones personales y la gestión del ambiente emocional.

En las interacciones entre docentes y estudiantes en educación a distancia se desarrollan esquemas de comunicación para suplir la comunicación verbal. Los saludos, las despedidas, los comentarios de agrado o desagrado, el uso de mayúsculas y minúsculas, así como algunas otras expresiones y símbolos son formas de exteriorizar emociones y sentimientos ante las situaciones educativas (Garrison & Anderson, 2005).

El lenguaje gestual ayuda a los estudiantes a compartir sus emociones y sentimientos mediante una serie de símbolos, como los llamados emoticones, los cuales son “un indicador explícito de emocionalidad. Son una suerte de sustitutos del lenguaje corporal y, de algún modo, van más allá de éste” (Gálvez, 2005, párr. 28).

Las dimensiones emocional, cognitiva y social están presentes en la interacción y la comunicación, y son indispensables para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Las acciones educativas deberán considerar la cognición y la emoción como elementos indisolubles en la relación. Para entender el proceso de aprendizaje es necesario analizar no sólo el diseño y desarrollo del curso en línea, sino la estructuración de los mensajes, los espacios en que se llevan a cabo, su intención, contenido y frecuencia para tener una idea integral del tipo de interacción y comunicación que se está generando (Colmenares & Castillo, 2009).

Gálvez (2005) considera que los estudios sobre las interacciones sólo han analizado los procesos formativos en cuanto a la cognición vinculada al aprendizaje. Se centran más en el diseño instruccional y su implementación, y dejan en segundo plano la interacción y la comunicación que favorece una adecuada relación social y emocional.

Los estudiantes en línea han encontrado en internet formas de sustituir la comunicación presencial a través del uso de símbolos y expresiones textuales (Etchevers, 2006). Los estudiantes y docentes se auxilian de una serie de representaciones gráficas para compartir sus emociones y construyen un ambiente particular para cada situación de aprendizaje, a través de cadenas de símbolos y significados que le dan un sentido único y especial a la relación educativa (Gálvez, 2005).

Se deduce que, al establecer procesos comunicativos, se facilita el aprendizaje de manera que se debe prestar atención al tipo de lenguaje y a los símbolos y emoticones empleados en la transmisión de ideas y sentimientos. Postic (2000) destaca el hecho de que la comunicación corresponde a diferentes formas de afecto y los psicoanalistas han estudiado los mecanismos inconscientes que utilizan los docentes y estudiantes en sus relaciones afectivas.

Es común que el docente defina el tipo de vínculo que desea tener con sus estudiantes, desde su rol de autoridad; por esta razón, es conveniente propiciar una comunicación horizontal en la que se permita que los estudiantes lo conozcan, en la que muestre su lado humano y él pueda mostrarse empático ante las situaciones de angustia o soledad que viven los estudiantes, incluso hasta compartir anécdotas sobre sus propios temores, inquietudes o angustias. Estas acciones pueden marcar la diferencia en el tipo de relación que se quiere establecer. Badia y Monimó (2001) confirman que, para tener una relación satisfactoria entre docentes y estudiantes, es aconsejable lo siguiente: "... tener una actitud positiva y cercana a ellos, mantener abierta en todo momento una comunicación muy fluida, incluso 'fuera de clase' y, sobre todo, en el caso de persona adultas, tener una relación muy respetuosa y cuidar aquellos aspectos emocionales de la relación que pueden intranquilizar al estudiante o impactar negativamente en su autoestima" (p. 110).

Es notoria la correspondencia que guardan los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso educativo, y cómo el docente desempeña un papel clave en el manejo de estos dos componentes en la educación a distancia. Las respuestas de los docentes influyen en los aspectos emocionales y hacen posible o no el aprendizaje; cada respuesta es fundamental en el comportamiento de los estudiantes, ya sea en sentido negativo o positivo. El docente parece decir: "Soy el elemento decisivo del aula. Mi enfoque personal es el que crea el ambiente" (Ginnot, 1985, p. 17).

Por su parte, Biggs (1999) destaca dos emociones que pueden ser contraproducentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la comunicación y la interacción:

1. La ansiedad que provoca el docente por medio de amenazas, sarcasmos, burlas, ridiculizaciones, o controles excesivos. Estos sentimien-

tos hostiles se pueden observar cuando ejerce un control en cuanto a los tiempos de entrega o haciendo una persecución cibernética sobre la participación en foros o en todas las actividades en las que tenga el control de los tiempos y le permitan vigilar a los estudiantes; en consecuencia, convierte el aprendizaje en una verdadera tortura al provocar sentimientos de desconfianza y antipatía.

2. El cinismo que se manifiesta por medio de la denigración de las tareas o menosprecio de los estudiantes. El docente que muestra una actitud de rechazo ante la crítica o sugerencias puede inhibir la participación de los estudiantes y generar un ambiente de desconfianza y hostilidad hacia él mismo.

Estas manifestaciones afectivas tienen una connotación agresiva, que puede observarse de manera directa según el lenguaje que se utilice. Existen otras que se expresan como rituales o mecanismos de defensa por parte del docente para evitar el acercamiento afectivo. Los rituales son conductas que se repiten en forma sistemática, inconsciente, en situaciones cotidianas y afectan la relación psicosocial de las personas, ya que, por lo general, se utilizan para evitar el contacto afectivo (Maisonneuve, 2005).

Los rituales se pueden advertir en los saludos, en el uso mecánico de frases o en movimientos corporales repetitivos. Se relacionan con la temporalidad y el contenido de la conducta, siempre se dan en un mismo contexto y se emplean como mecanismos de defensa, por lo regular para evitar la angustia o impedir el acercamiento afectivo.

Filloux (2001) señala que los mecanismos de defensa del profesor están asociados a las conductas rituales para crear bloqueos en la secuencia de algunos comportamientos de los estudiantes, cuando no pueden ser manejados, o pueden afectar su ideal docente. Por su parte, Postic (2000) destaca que

... un solo rasgo de comportamiento, como el empleo por el profesor de la ironía o de la broma [...] puede ser un procedimiento de protección que se puede interpretar de diversas formas: ataque para tomar la iniciativa de lo que se teme con relación a sí mismo, remedio contra la ansiedad, desprecio sistemático, máscara para no dejar transparentar nada de sus sentimientos (p. 196).

En contraste, los estudiantes deben ser tratados con respeto, más si se trata de estudiantes adultos en cuyo caso se les debe reconocer su experiencia y darles oportunidad de que expresen sus sentimientos sobre el proceso. Para favorecer un adecuado ambiente de aprendizaje es necesario que el docente asuma un papel de facilitador del aprendizaje y evite colocarse en el lugar del sujeto del supuesto saber; es preciso que también respete los ritmos, las condiciones y aspiraciones de los estudiantes, y sus expectativas trasciendan el desarrollo de la clase (Gerber, 1981).

Peters (2002) comenta que el docente que trabaja específicamente en educación a distancia tiene el compromiso de aprender a relacionarse de otra manera: sustituir la voz, la mirada y los gestos por una serie de símbolos que permitan el acercamiento afectivo con los estudiantes; es decir, acariciar con la palabra, utilizar símbolos, emoticones y colores para disminuir la soledad, el temor o la angustia a través de la expresión escrita. A diferencia de la educación presencial, en esta modalidad

... la enseñanza y el aprendizaje orales se ven reemplazados por la enseñanza y el aprendizaje escritos. Esto quiere decir que se ha destruido una tradición de aprendizaje. Y se pierde totalmente la dimensión histórica. Estas estaciones de aprendizaje difieren tan drásticamente de los espacios reales que cualquiera que reflexione de cerca y seriamente sobre ellos sufre un choque de reconocimiento (Peters, 2002, p. 106).

## INTERACCIONISMO SIMBÓLICO: ANÁLISIS DE LOS AFECTOS ENTRE DOCENTE Y ESTUDIANTE

### Estudios e investigaciones

Para la elección de un método de investigación que facilitara el análisis de las manifestaciones afectivas en el contenido de los mensajes en cursos en línea, fue necesario revisar estudios e investigaciones en este campo educativo. Se buscó un método que permitiera identificar metodologías orientadas al análisis de contenido tanto cuantitativo como cualitativo y a seleccionar técnicas que facilitaran la recolección y análisis de datos.

Como resultado de esta revisión, se seleccionó el interaccionismo simbólico como método, ya que se apoya en la interpretación hermenéutica del contenido de los mensajes. Las metodologías interpretativas permiten analizar las interacciones en un grupo social e interpretar los significados que emanan de la cadena de mensajes que intercambian cada individuo al comunicarse y relacionarse (Blumer, 1982).

El interaccionismo simbólico es un método que se ha utilizado con frecuencia para el estudio de fenómenos en las áreas de sociología y la psicología. Sin embargo, su aplicación se ha extendido al ámbito educativo, como lo señalaron García y Álvarez (2008):

... se aborda la comunicación desde tres enfoques complementarios: la pragmática, el interaccionismo simbólico y los postulados de la Escuela de Palo Alto, que brindan una visión compleja de la comunicación, necesaria para entender cómo se han modificado nuestras formas de comunicación y para comprender las implicaciones derivadas de la implementación de nuevos espacios tecnológicos (p. 5).

En el ámbito del e-learning se encontraron publicaciones recientes que abordan la comunicación y la interacción. En estos estudios se han propuesto estrategias conceptuales y metodológicas en las que se consideran los principios del interaccionismo simbólico (García & Álvarez, 2008). A continuación se presentan estudios e investigaciones que han utilizado el interaccionismo simbólico como teoría y método, así como las técnicas que apoyan la recolección y el análisis de datos cuando se emplea un método interpretativo.

El propósito del estudio sobre una metódica para el hallazgo de las matemáticas en grupos étnicos fue analizar el desarrollo de las interacciones considerando los factores cognitivos y afectivos en la práctica de las matemáticas en un grupo étnico llamado Wayuu. La investigación se organizó en tres fases: a) se recogió y analizó la información en su contexto sociocultural, b) se reconocieron las reacciones de los sujetos durante el acopio de datos en relación con las matemáticas, y c) se analizaron e interpretaron las reacciones cognitivas y emocionales de la población desde la identidad social (Luque, 2010).

Para cumplir con el propósito y las fases de la investigación, Luque (2010) consideró los principios del interaccionismo simbólico y los de Vasilachis para comprender la experiencia del grupo étnico a través de la interpretación de la actividad matemática durante las interacciones en la clase. Como técnicas de recolección de datos, utilizó entrevistas abiertas para determinar las relaciones emocionales, las cuales fueron grabadas y transcritas para analizar su contenido cualitativamente.

Se analizaron e interpretaron datos de la siguiente manera: transcripciones de las grabaciones; identificación de tendencias y patrones relevantes en la comunicación; asignación de categorías a partir de las representaciones encontradas; y análisis de la información por cada patrón de comunicación. Así, se permitió la construcción de categorías afectivo-cognitivas para facilitar el análisis e interpretación de los resultados (Luque, 2010). Como conclusión, para el estudio de la dimensión afectiva en relación con las matemáticas, fue necesario reconocer los escenarios complejos en los que surgen las reacciones emocionales y la realidad social que las produce. Estos principios fueron tomados del interaccionismo simbólico.

Olivera (2006) analizó la visión que tienen los padres de familias acerca de la escuela popular; utilizó como referentes los principios del interaccionismo simbólico para examinar e interpretar el discurso de los padres a partir de sus expresiones. Su estudio fue de carácter cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo. Las técnicas de acopio de información fueron la entrevista en profundidad, biográfica y semiestructurada, además de la observación participante. La muestra estuvo integrada por padres de familia de bajo nivel socioeconómico de una clase obrera popular.

Olivera destacó en ese estudio que los principios del interaccionismo simbólico apoyaron en la construcción de categorías concernientes a la visión de la escuela, significados de la escuela pública, la valoración de la escuela como medio para superarse y sus expectativas respecto a las instituciones educativas. Observó cómo el interaccionismo simbólico contribuye al entendimiento de los significados a partir de la interpretación de los textos en los diferentes diálogos con la aplicación y transcripción de las entrevistas (Olivera, 2006).

Por su parte, Parra (2005) señala que el interaccionismo simbólico aporta elementos para entender las estructuras sociales e instituciones en concor-

dancia con las conductas de sus miembros, mediante los significados y modos en que se interpretan los intercambios entre individuos de un grupo. Éste fue uno de los principios utilizados para el análisis e interpretación de datos, además de considerar los fundamentos de la psicología social acerca de las creencias para explicar la función docente.

La investigación de Parra tuvo como objetivo general: “Describir las relaciones existentes entre las creencias de los pasantes con los de diferentes actores del contexto escolar matemático en el proceso de formación de pasantes” (2005, p. 74). La muestra estuvo constituida por diez pasantes de los últimos dos semestres de una licenciatura en educación con orientación hacia las matemáticas y la física. El enfoque metodológico fue la etnografía educativa, como estudio de caso. Las técnicas de recolección de datos fueron: la observación participante y la observación no participante, apoyadas de registros anecdóticos y audiovisuales para conseguir más fidelidad en los datos. Además, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y una encuesta para conocer las opiniones de los pasantes sobre las categorías de análisis que se aplicaron en el estudio.

De acuerdo con Parra (2005), la aplicación del método y las técnicas seleccionadas permitieron la obtención de datos del conjunto de creencias y sus interrelaciones para entender el proceso de formación docente de los pasantes. Para recabar los datos, consideró la descripción detallada de los hechos que se desarrollaron en el escenario de la investigación: un aula especialmente dedicada a la enseñanza de las matemáticas.

Otro estudio que versa sobre las construcciones sociales y las representaciones simbólicas es el de Tineo (2009), titulado “Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante en educación”, fundamentada en los principios del interaccionismo simbólico, la psicología discursiva y el constructivismo social. Su paradigma fue el cualitativo orientado al estudio de caso.

Los objetivos de la investigación de Tineo (2009) se centraron en analizar las narraciones de una estudiante que refieren las motivaciones que la llevaron a la elección de la carrera de educación y a la concepción sobre sí misma. El autor seleccionó un método que hiciera posible la identificación e interpretación de los significados de las motivaciones para elegir la carrera. Además, los principios teóricos y metodológicos del interaccionismo simbólico permitieron entender la concepción de sí mismo. “Las ideas de Mead sostienen el

carácter social y el surgimiento de sí mismo y estiman significativamente el papel de la capacidad simbólica y la actividad cognoscitiva de la persona como fundamentales en la consciencia de sí mismo, proceso en el que el lenguaje tiene relevancia” (Tineo, 2009, p. 459).

Por su parte, Blumer (1982) señala que el estudio de sí mismo es uno de los pilares para entender los significados de las interacciones y considera a Mead como uno de los principales exponentes de este concepto. Tineo (2009) utilizó el análisis de contenido cualitativo, que permitió la interpretación de las variables a estudiar de acuerdo con las propias impresiones y expresiones del participante. El análisis de contenido se centró en identificar la presencia o ausencia de contenidos sobre el concepto de sí mismo y las motivaciones para la elección de la carrera. También ayudó a entender la capacidad simbólica del lenguaje como una herramienta para interpretar el sí mismo y sus representaciones sociales. A través del interaccionismo simbólico, combinado con la psicología discursiva, se analizaron las intenciones de los sujetos acerca de sus situaciones sociales y su contexto.

Por otra parte, al abordar las emociones y los afectos, la hermenéutica es un método que facilita el análisis y la interpretación de los fenómenos que se desean investigar a partir de las vivencias y experiencias de los sujetos, como lo muestra el estudio de Fonseca y Prieto sobre las emociones en el investigador humanista, cuyo propósito fue “identificar patrones emocionales en los significados que asigna a su labor científica el investigador humanista” (2010, p. 132).

En ese estudio se recurrió a un enfoque fenomenológico apoyado en la hermenéutica y la etnografía. Para la recolección de datos, se utilizaron las técnicas de entrevistas en profundidad y la observación no participante. La muestra fue intencionada y se formó con nueve investigadores del área humanista con amplia experiencia (Fonseca & Prieto, 2010). Se eligió la hermenéutica porque posibilita identificar las construcciones y significados que los sujetos conceden a las emociones de manera inconsciente. La construcción de categorías se realizó a partir de la identificación de estas emociones, para luego realizar comparaciones entre los sujetos en estudio y, así, definir categorías comunes y establecer un código de comunicación para analizarlas.



El análisis y la interpretación de los datos se llevaron a cabo en dos fases. La primera consistió en analizar el contenido de las entrevistas y las verbalizaciones obtenidas en las observaciones. En la segunda fase se analizaron las imágenes, los mapas de interrelación y comunicación no verbal que se captaron en las grabaciones durante las observaciones. Para la interpretación de los datos, se utilizó la teoría fundamentada: un procedimiento de análisis comparativo para realizar una codificación explícita, que permite el rediseño e integración de la teoría para comprender cómo se desarrollan las emociones en el proceso de investigación (Fonseca & Prieto, 2010).

Como se advierte en las investigaciones presentadas, para analizar los significados que los sujetos dan a diferentes fenómenos, sobre todo en el ámbito educativo, es necesario utilizar métodos y técnicas cualitativas para la interpretación de contenidos, y entender sus intencionalidades y motivaciones en las diferentes situaciones. García y Álvarez (2008) afirman que los métodos de carácter cualitativo que hace algunos años eran utilizados principalmente para analizar problemas sociales o psicológicos, ahora también se están aplicando para comprender la realidad educativa, sobre todo en los procesos de interacción y comunicación en el e-learning.

### La significación de la realidad

Cuando se trabaja con cursos en línea, las manifestaciones afectivas se formulan ante todo por medio de la comunicación escrita. Debido a esta característica, el método para el análisis e interpretación de los textos escritos debe abarcar el mayor número y tipos de interacciones entre docente y estudiante (Gómez, 2005).

A través del interaccionismo simbólico como método es posible analizar e interpretar la interacción y la comunicación en un grupo social; centra su atención en el análisis de cadenas de significado y símbolos que emplea un sujeto cuando interactúa con otros (Rizo, 2005). Los principios del interaccionismo simbólico se basan en las siguientes premisas: a) el ser humano actúa en función de lo que significan para él las cosas; b) el significado que se otorga a las cosas es consecuencia de la interacción que ha desarrollado con otras personas; y c) los significados no son estáticos, se modifican a medida

que el sujeto vive y se enfrenta a situaciones nuevas y las interpreta según su experiencia. Lo más importante es analizar e interpretar el significado que el sujeto concede a la realidad a partir de sus relaciones, para entender su comportamiento en el ambiente en el que se desenvuelve (Blumer, 1982).

El significado que los sujetos otorgan a las cosas se relaciona con sentimientos, sensaciones o ideas que están asociadas a las expresiones psicológicas de los individuos con quienes interactúa. En el interaccionismo simbólico, el significado de las cosas es el producto de la interacción social. Para entender las emociones y sentimientos de las personas, deberá analizarse no sólo desde su individualidad, sino su comportamiento dentro del grupo (Blumer, 1982).

Para conocer el significado de las interacciones en un curso en línea, es necesario analizar la secuencia de los mensajes, identificar las manifestaciones afectivas, en qué condiciones y qué significados le otorgan los sujetos cuando entran en interacción con otros. Cada miembro del grupo manifiesta de diversas maneras y en variadas intensidades sus afectos, los cuales se modifican cuando entran en contacto con otras personas y en ciertas situaciones (Rizo, 2005).

Martínez (2007) explica que “el interaccionismo simbólico es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida” (p. 5). Por su parte, Álvarez-Gayou (2003) señala que el interaccionismo simbólico estudia las interacciones respecto a la secuencia de mensajes, frases, sujetos que las expresan y su contexto, lo que facilita comprender sus significados, así como las situaciones que favorecen o limitan las relaciones afectivas para propiciar el aprendizaje.

La aplicación de los principios del interaccionismo simbólico coadyuva al análisis de la relación entre docente y estudiantes en los foros y portafolios, e indaga el significado de las palabras, frases o símbolos que utilizan en los mensajes. Cada interacción tiene un significado único para el individuo y lo construye a partir de sus relaciones; así, las manifestaciones afectivas se expresan y se viven de distinta manera según el rol que se desempeña.

Otro concepto que contribuye a entender la realidad de los sujetos en el interaccionismo simbólico son los objetos con los que interactúa. Un objeto se define como “todo aquello a lo que se puede hacer referencia” (Blumer, 1982, p. 9). Éstos

son clasificados en tres categorías: a) los físicos, que es cualquier cosa concreta y observable, como una mesa, una televisión, o una computadora; b) los sociales, relacionados con los roles o funciones que desempeña un sujeto en una organización social; y c) los abstractos, que son los valores, principios o creencias que determinan el comportamiento de una persona o sociedad.

Los objetos son esenciales para entender la vida social de los grupos, ya que cada uno de ellos se crea, se transforma o se anula a partir de la interacción con otras personas (Álvarez-Gayou, 2003). Para este estudio se consideraron principalmente dos tipos de objetos: los sociales, para entender el rol del docente y los estudiantes, y los abstractos, para ayudar a la comprensión de las manifestaciones afectivas, pues en ellas influyen en gran medida las creencias, los ideales o las expectativas. Hay que aclarar que el interaccionismo simbólico es un enfoque que considera el estudio de los individuos en su ambiente natural; en este caso, las interacciones entre los estudiantes y el docente fueron analizadas desde la plataforma de aprendizaje en la que se ofreció el curso en línea.

De acuerdo con Blumer (1982), para el estudio de las interacciones sociales se consideran cuatro orientaciones metodológicas:

1. Analizar los significados que emanan del comportamiento de un grupo observando sus interacciones y contar con un número suficiente de ellas para entenderlas. El investigador ha de estar alerta para evitar la subjetividad en el proceso de análisis e interpretación.
2. Identificar las líneas de acción que se proponen los sujetos a partir de sus interacciones, para entender los significados que otorgan a los objetos físicos, sociales y abstractos.
3. Observar la acción social para definir las categorías y entender los significados y relaciones que se construyen. También se debe considerar que la acción social se desarrolla a partir del autoconocimiento y la interacción de los individuos consigo mismo.
4. Entender la organización social con base en el encadenamiento de las acciones entre sus miembros, la estructura de su organización y el rol de cada miembro en dicha organización. Los aspectos históricos de cada grupo ayudan a entender su comportamiento.

Conforme al análisis de la literatura expuesta, se determinó que el interaccionismo simbólico es la orientación metodológica más adecuada para el análisis y la interpretación de las manifestaciones afectivas de un curso en línea. Los instrumentos diseñados para esta investigación se basaron, en gran parte, en la literatura revisada.

## Capítulo 2

### Análisis de significados en las interacciones

**D**e acuerdo con el interaccionismo simbólico, los significados y símbolos son analizados mediante la observación participativa y documental (método de documentación); se estudia cómo los cambios de símbolos y sus significados influyen en las personas y su comportamiento. Este método hace hincapié en que las personas modifican el significado de los símbolos en sus procesos de interacción como proyectos de convivencia a través del lenguaje, y cómo el uso de estos símbolos transforma las relaciones (Blumer, 1982).

La obra del fundador del interaccionismo simbólico, Herbert Blumer, sienta las bases para entender las interacciones entre los sujetos a partir de la aplicación de los principios de este método. Como se observa en la revisión de literatura de esta investigación, y no obstante que es un método utilizado esencialmente para estudiar fenómenos sociales y psicológicos, en los últimos cinco años sus principios han sido aplicados para analizar la comunicación y la interacción en cursos en línea o comunicación mediada por tecnologías de la información y la comunicación (García & Álvarez, 2008).

Con la aplicación de este método se identificó el tipo de manifestaciones afectivas y su relación con los procesos de aprendizaje. Para ello, se analizaron e interpretaron los mensajes que se intercambiaron los estudiantes y la docente en los foros y portafolios en un curso en línea sobre evaluación. Este curso se imparte en el segundo ciclo de una licenciatura en el área de educación y

tiene como propósito el diseño y la aplicación de estrategias metodológicas para evaluar una institución o programa educativo, incluyendo los instrumentos utilizados: cuestionarios, entrevistas, grupos focales, por mencionar algunos. El curso tuvo una duración de diecisiete semanas.

## DETALLES DEL ESTUDIO

Los sujetos con quienes se trabajó en la investigación fueron 20 estudiantes de una asignatura sobre evaluación. Adultos entre los veinticinco y cincuenta y cinco años de edad. La selección del grupo se hizo en virtud de que los estudiantes de primer ingreso se sienten ajenos a la modalidad a distancia cuando es la primera vez que estudian en ella. En cambio, los que cursan el segundo ciclo ya están familiarizados con la plataforma y las estrategias de trabajo de la modalidad a distancia, por lo que sus procesos de comunicación e interacción se desarrollan más cotidianamente en los foros y portafolios (Visser, 2002).

La selección de la muestra fue intencionada y se eligió de la siguiente manera: a) por el tipo de información que puede proporcionar el grupo, b) porque se tiene acceso a todos los integrantes de la muestra, y c) porque la población se encuentra en un mismo ambiente o lugar (McMillan & Shumacher, 2005).

Con base en estos criterios, se optó por un curso de segundo ciclo que consideró, en su diseño instruccional, el uso de foros y portafolios para la interacción y la comunicación entre estudiantes y docente. En el curso se llevaron a cabo seis foros de discusión y tres portafolios. Se analizaron 207 mensajes, 65 correspondieron a foros y 142 a portafolios, todos ellos enviados por los estudiantes y la profesora.

## CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Para lograr un adecuado análisis cualitativo y cuantitativo del contenido, se definió, en los aspectos operativo y conceptual, lo que se entiende por manifestaciones afectivas e interacciones en el proceso de comunicación.

En la tabla 1 se muestra que la definición operacional consistió en describir con objetividad los elementos observables de las variables, y para la conceptual, se realizó una descripción teórica de las características esenciales a examinar en las manifestaciones afectivas e interacciones. Estas definiciones fueron consideradas en la recolección, el análisis y la interpretación de los datos.

En este estudio también se recurrió a técnicas de análisis de contenido tanto cuantitativo como cualitativo para facilitar la interpretación de las frases escritas que formularon los estudiantes y docente para expresar sus inquietudes, emociones o enojos. Un aspecto que se tomó en cuenta fue el uso de emoticones, conjunto de grañas que expresan emociones (Gálvez, 2005), ya que fueron valiosos para el análisis de las manifestaciones.

**Tabla 1.** Operacionalización de variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Manifestación afectiva	Expresiones de aceptación o rechazo, agrado y desagrado entre docente y estudiantes en una situación determinada, en la que los sujetos se sienten afectados de manera placentera o displacentera (Blanchard, 1996).	Número de mensajes en los que el docente responde a una petición explícita del estudiante. Tiempo de respuesta del docente a una pregunta realizada por el estudiante respecto a una duda o comentario. Número de mensajes en los que el docente ignora una petición o comentario del estudiante.
Interacciones	Relaciones entre docentes y estudiantes verbales y no verbales que se desarrollan en un tiempo y lugar determinado. Se caracterizan por su frecuencia e intención. Influyen en el comportamiento de los sujetos y en el ambiente emocional de aprendizaje (Postic, 2000).	Número de mensajes que tienen que ver con una temática relacionada con los contenidos del curso. Número de mensajes que aparecen con la misma temática o tipo de respuesta. Número de mensajes en los que el contenido curricular del curso no es el punto central de la discusión.

## Instrumento 1. Análisis de contenido cuantitativo

En el diseño de este instrumento se tomó como referencia lo que señalan Hernández et al. (2006) sobre el análisis de contenido con enfoque cuantitativo. Se tuvo presente, en primera instancia, el registro de los segmentos de los mensajes generados en los portafolios y en los foros de discusión. Además, se incluyó una columna para identificar las unidades de análisis que son las palabras, temas, personajes o símbolos y que se relacionan con las manifestaciones afectivas, y se tomó en cuenta las definiciones operacionales de la tabla 1. También se agregó una columna para registrar la frecuencia con la cual aparecían dichas unidades de análisis (apéndice A).

Mediante este instrumento, se realizó un análisis objetivo, sistemático y cuantitativo del tipo de expresiones plasmadas en los mensajes. Así fue posible hacer una correspondencia con las manifestaciones afectivas para establecer su frecuencia, relación y secuencia. Se vaciaron al instrumento los segmentos de mensajes enviados en los foros y portafolios durante el curso en línea (apéndice A).

Fue pertinente incluir este instrumento de análisis cuantitativo de contenido porque la frecuencia de palabras o frases determina el uso de rituales como un tipo de manifestación afectiva. El uso mecánico y repetitivo de frases o palabras se puede convertir en un ritual o mecanismo de defensa para evitar la relación afectiva, lo que impacta el proceso de interacción (Maisonneuve, 2005). Las repeticiones en el discurso y su significado indican el tipo de interacción entre estudiante y docente en un curso en línea.

## Instrumento 2. Análisis de contenido cualitativo

Este instrumento se diseñó tomando en consideración los principios del interaccionismo simbólico. En la primera columna se registró la secuencia de los mensajes (apéndice B). Uno de los principios del interaccionismo simbólico señala que los significados que atribuye una persona a una situación o cosa se crean a partir de la interacción y su secuencia con los otros (Blumer, 1982). La interacción con otras personas, en este caso de la docente y los estudiantes, pudo ser analizada con base en la secuencia de los mensajes.



En la segunda columna se consideró la intención del mensaje acerca de lo que planteó cada sujeto para entender la situación en que se desarrolla el mensaje. El tipo de manifestación afectiva se asocia a los conceptos precisados en la revisión de la literatura y en la definición conceptual. En la tercera columna se registraron los tipos de manifestaciones afectivas expresadas en los mensajes, entendidas como aquellas expresiones o frases que tienen una connotación de agrado o desagrado por parte del docente o del estudiante en sus mensajes (apéndice B). La consideración de este elemento permitió analizar el significado y la modificación de las manifestaciones afectivas evidenciadas en la expresión escrita de los estudiantes y la docente.

Otro aspecto que facilitó este análisis fue incluir la columna de contexto del mensaje (cuarta columna); es decir, el lugar y el momento en que aparecieron. Para el interaccionismo simbólico es esencial identificar la situación en la que se lleva a cabo la interacción (apéndice B).

En la última columna de este instrumento, denominada impresiones del investigador, se señalaron los aspectos que no deben perderse de vista y que pudieran servir para profundizar en el análisis de otros mensajes, porque se repiten algunas frases, o bien, porque despiertan alguna sensación o emoción especial en el investigador. Grinnell (citado por Hernández et al., 2006) subraya la importancia de “incluir nuestros propios términos, palabras, sentimientos, y conductas” (p. 541).

### Instrumento 3. Bitácora de registro del curso en línea

En ella se llevó un registro personal de los acontecimientos considerados relevantes para la autora durante el proceso de recolección de datos y desarrollo del curso en línea (Hernández et al., 2006). Se asentó la manera en que se desarrolló el curso, la frecuencia con que se estableció la comunicación entre la docente y sus estudiantes, así como los periodos en que se incrementó o apareció alguna situación relevante, como reclamos, desacuerdos y malentendidos durante el curso; esta información ayudó a darle contexto al análisis de los mensajes.

En la bitácora se incluyeron: fecha y hora; espacio en donde se desarrolló la situación (foro o portafolio); descripción de la situación; acontecimiento clave; actores principales; periodo en el que sucedió (al inicio, en medio o al

final del curso); y anotaciones del investigador. Estos elementos son claves para analizar el contexto e intención de los mensajes.

#### Instrumento 4. Entrevista semiestructurada para estudiantes

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas que se aplicaron después del análisis cualitativo y cuantitativo del contenido de los mensajes en foros y portafolios. Las preguntas se diseñaron con base en las categorías encontradas en el análisis de contenido; se trató de obtener la información necesaria para corroborar los resultados preliminares, así como ampliar la información que no fue clara o extensa.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial una vez que concluyó el curso. Los entrevistados fueron seis estudiantes de los 20 que participaron y concluyeron el curso en línea analizado. Estos estudiantes fueron seleccionados porque vivían en la ciudad o cerca de ella, así que se podía citarlos personalmente. Sus edades oscilaban entre los veinticinco y cincuenta y cinco años. Se tomaron notas de los aspectos más relevantes en relación con las manifestaciones afectivas en los foros y portafolios, conforme al siguiente guión:

1. ¿Cómo lo hacen sentir los mensajes que envía su docente?
2. ¿Cuánto tiempo se tardaba su docente en responder a sus mensajes?
3. ¿Cómo definiría la relación que estableció con su docente en este curso?
4. ¿Qué facilitó o dificultó el establecimiento de la relación?
5. ¿Qué manifestaciones de afecto fueron utilizadas en este curso por parte de su docente?
6. ¿Cómo estas manifestaciones afectivas ayudaron u obstaculizaron el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del curso?
7. Cuando usted enviaba algún mensaje a su docente, ¿éste respondía lo que le preguntaba? O cuando hacía algún comentario respecto al desarrollo de sus actividades u otras cuestiones personales o académicas, la respuesta que le enviaba ¿tenía relación con lo que había enviado en su mensaje? Explique.

8. ¿En qué espacio se estableció mayor comunicación con su docente, en el foro, portafolio u otro?
9. ¿Cómo lo motivaban los mensajes de su docente respecto a la realización de las actividades del curso?
10. Cuando se sentía desesperado por no entender o avanzar, ¿cómo era la comunicación con su docente?

Las preguntas de la entrevista se utilizaron como base para indagar lo siguiente: el tipo de manifestaciones afectivas, cómo se desarrollaron, cómo ayudaron en el proceso de aprendizaje, el tiempo de duración para recibir una respuesta por parte del docente, y el espacio en donde se dio con más frecuencia la comunicación. Se decidió diseñar el guión de entrevista porque un cuestionario validado hubiera presentado limitantes.

El cuestionario validado responde a un esquema preestablecido que no permite profundizar sobre algunos temas relevantes para el estudio; se utiliza con más frecuencia en estudios de tipo cuantitativo (Corbetta, 2003). En cambio, la entrevista semiestructurada profundiza en los aspectos encontrados en el análisis de los mensajes (apéndice C).

De acuerdo con el interaccionismo simbólico, el uso de la entrevista permite indagar acerca de los significados que le dan los sujetos a las cosas o situaciones que viven; en este caso se trató de profundizar en la relación que vivió el estudiante con su docente, así como las situaciones que se le presentaron y cómo las resolvió. Blumer (1982) señala que una manera de descifrar el verdadero significado que las personas dan a los hechos o a las situaciones es discutiendo sobre ellas a través de la entrevista, al considerar que es una de las técnicas que facilita al sujeto mostrar su realidad psicosocial.

Para analizar las entrevistas, se utilizó una herramienta en la que se identificaron las preguntas, las respuestas y los aspectos sobresalientes para determinar las categorías de análisis respecto a las manifestaciones afectivas. Los instrumentos hasta ahora presentados permitieron analizar el desarrollo de las manifestaciones afectivas y fueron la clave para ofrecer explicaciones fundamentadas, válidas y confiables de este tema. También facilitaron la construcción de las categorías que fueron un insumo para el análisis y la discusión de los resultados.

## Instrumento 5. Cuestionarios para docente y estudiantes

Se aplicaron dos cuestionarios: uno para la docente y otro para los estudiantes. Éstos incluyeron entre sus preguntas algunas estrategias para mejorar la interacción de los cursos en línea, las cuales fueron evaluadas por los participantes a través de una escala de Likert. La intención de estos instrumentos fue conocer las propuestas de los estudiantes y docente para recomendar estrategias que mejoraran la interacción y la comunicación entre docente y estudiante en los cursos en línea.

Los cuestionarios para los estudiantes fueron construidos a partir de los siguientes aspectos: presencia del docente, interacciones, valoración de las actividades, motivación, y clima emocional. El que se aplicó a la docente consideró: presencia del docente, disposición, motivación, y clima emocional.

Para la definición de los aspectos incluidos en el cuestionario, se tomaron en cuenta los conceptos teóricos revisados en la literatura. Después se diseñó un grupo de preguntas por aspecto, lo que ayudó a determinar si existía coherencia interna entre las preguntas y los aspectos que se querían medir (Corbetta, 2003).

### Validación de instrumentos

Los instrumentos fueron presentados a un panel de tres expertos investigadores en el campo de la hermenéutica. Ellos son profesores de tiempo completo activos de una universidad pública mexicana y realizan investigaciones sobre la interacción y la comunicación en el campo de la educación a distancia, apoyada en cursos en línea. En sus estudios han recurrido a instrumentos para analizar contenido y han aplicado entrevistas de carácter cualitativo. La formación de estos expertos es en el área de psicología y en comunicación educativa.

Los tres expertos se han especializado en la hermenéutica como método y cuentan con probada experiencia en el análisis de discurso tanto de tipo cualitativo como cuantitativo en foros de discusión en línea. Entre sus estudios se encuentran los relacionados con el desarrollo de los procesos cog-

nitivos, interacción y comunicación para facilitar el aprendizaje. Este tipo de validez se le conoce como de expertos, de manera que los instrumentos fueron sometidos a un juicio crítico de investigadores con experiencia en el tema y que emitieron su opinión conforme al propósito, la teoría y el método a aplicar (Hernández et al., 2006).

Con el objeto de realizar la validación de los instrumentos para el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo, se les pidió a los citados investigadores que analizaran su congruencia con los aspectos a considerar para el análisis de contenido, como son las unidades de análisis (frases, palabras o signos), contextos e intención, así como la frecuencia. Aunado a ello, se les presentaron los propósitos del estudio, así como el método y los fundamentos teóricos para su diseño, a fin de que fueran considerados para su validación. Una sugerencia que hicieron los expertos fue que, una vez identificadas las unidades de análisis de contenido, se relacionaran con las definiciones conceptuales y operacionales; además, sugirieron que se consideraran los principios teóricos que definen las manifestaciones afectivas y la interacción en la revisión de la literatura.

Para la validación de la entrevista se les presentó el guión y la pregunta que se pretendía responder. Se les explicó que las preguntas se agruparon por aspecto: continuidad en la comunicación, motivación, seguridad y confianza, para indagar si existía relación entre las manifestaciones afectivas y la deserción.

En general, todas las preguntas las encontraron relacionadas con los aspectos a indagar. Una recomendación útil que hicieron fue que, al momento de aplicar la entrevista, las preguntas conservaran la misma estructura y sentido en cuanto al guión elaborado, sobre todo las que se formularan para profundizar en el tema.

Respecto a los cuestionarios para docente y estudiantes, se presentó al panel de expertos un formato para facilitar su análisis, el cual contenía: pregunta de investigación, aspecto a evaluar, preguntas vinculadas al aspecto, congruencia y pertinencia del aspecto, observaciones y sugerencias de cambio. Ellos recomendaron que para cada aspecto se diseñaran al menos dos preguntas para validar la pertinencia de la estrategia, a fin de mejorar los procesos de interacción y comunicación en relación con la dimensión afectiva.

## REALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Se siguieron los principios metodológicos del interaccionismo simbólico, que incluye elementos de análisis cuantitativo y cualitativo. Los principios del interaccionismo simbólico se orientan a estudiar los grupos de individuos en su ambiente natural para analizar sus interacciones (Álvarez-Gayou, 2003).

En este estudio, el ambiente natural fue la plataforma de aprendizaje AVA, en la que se impartió el curso en línea para analizar el desarrollo de las manifestaciones afectivas en los foros de discusión y portafolios. El grupo de estudio se integró de 20 estudiantes y la docente responsable del curso.

El curso tuvo una duración de diecisiete semanas. Tenía como propósito que el estudiante desarrollara la capacidad de diseñar y aplicar estrategias y metodologías utilizando diferentes modelos evaluativos. Lo integraron tres unidades: ¿qué es evaluación?; técnicas e instrumentos de evaluación; e interpretación y determinación de resultados.

Cada una de las unidades contenía una actividad preliminar, dos o tres actividades de aprendizaje y una integradora. Además, el estudiante debía entregar un caso integrador, que consistió en hacer una propuesta que considerara el modelo de evaluación a seguir y explicara la metodología, las técnicas, los instrumentos, el análisis, la interpretación y, en su caso, las alternativas posibles de solución. Las fechas para la entrega de las actividades fueron señaladas en el foro de avisos, así como los tiempos para la revisión.

Cada unidad tuvo asignado un portafolio para enviar lo siguiente: la actividad preliminar, que tenía como propósito recuperar los conocimientos previos respecto a los contenidos de la unidad; las actividades integradoras, entendidas como los productos finales que dan evidencia del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de cada unidad del curso; y el caso integrador, que es el trabajo final del curso cuyo propósito es sintetizar los logros de aprendizaje. Se habilitaron tres portafolios para enviar las actividades antes citadas.

Se analizaron los mensajes de seis foros de discusión, cada uno con propósitos distintos de acuerdo con las necesidades del curso. Los foros fueron los siguientes: presentación, avisos, ayuda en línea, actividad preliminar, integradora de la unidad 1, e integradora de la unidad 2.

El foro de presentación fue el espacio para que los estudiantes se conocieran al inicio del ciclo escolar y compartieran experiencias personales, profesionales y familiares, así como sus expectativas respecto a los contenidos del curso. El foro de avisos fue utilizado por la docente para señalar las fechas de entrega de actividades y su evaluación. El foro de ayuda en línea se utilizó para resolver dudas, plantear problemas o manifestar alguna inquietud por parte de los estudiantes a su profesora. Los foros para la actividad preliminar, la integradora de la unidad 1 y la integradora de la unidad 2 fueron utilizados para entregas extemporáneas, es decir, fuera de los portafolios.

Asimismo, se analizaron tres portafolios: el de la unidad 1, el de la unidad 2 y el caso integrador del curso. En éstos, los estudiantes depositaron sus actividades preliminares, integradoras y el caso integrador del curso para ser evaluadas, recibir retroalimentación de fondo y forma, y obtener una calificación.

Para la construcción de las categorías se analizó la secuencia de los mensajes por fecha y hora en que aparecieron para identificar las cadenas de significados en cada uno de ellos y cómo estos se fueron modificando según el contexto en que se presentaron (Blumer, 1982). Se tomaron en cuenta las frases o palabras utilizadas conforme al orden en que aparecían para determinar los significados afectivos otorgados por la docente y los estudiantes. Las categorías fueron establecidas a partir de la definición operacional y conceptual de manifestación afectiva, así como los principios metodológicos del interaccionismo simbólico. Estos aspectos sirvieron de contexto para el análisis e interpretación del contenido de los mensajes del curso.

Se consideraron los principios metodológicos del interaccionismo simbólico. Estos principios se dividen en cuatro para lo siguiente: a) entender los significados que los individuos en un grupo otorgan a las situaciones vividas en un contexto determinado, así como observar la secuencia de sus interacciones; b) identificar las líneas de acción y los significados en las interacciones entre docente y estudiantes; c) entender que cada sujeto o grupo interpreta y valora de manera distinta los actos sociales que se le presentan, además de que cada individuo es capaz de comunicarse e interactuar consigo mismo; y d) tomar en cuenta que las categorías se definen a partir de la comprensión de los significados de la interacción entre individuos (Blumer, 1982).

La identificación de las palabras o frases que se repetían fue otro elemento para la construcción de categorías. Consistió en analizar si se utilizaban de la misma manera o cambiaban el sentido según el espacio, la situación de aprendizaje, el sujeto o el contexto. La construcción de las categorías obligó a cotejar los significados entre las manifestaciones afectivas que se representaban o desarrollaban en las interacciones. Hernández et al. (2006) califican este proceso como comparación constante. Durante esta comparación constante se analizó conceptualmente cada manifestación afectiva que apareció en los segmentos de los mensajes en términos de significados, se contrastaron con otras, se evaluaron similitudes y diferencias entre cada una de ellas y, finalmente, se agruparon en las existentes o se definió una nueva categoría.

En las categorías se buscó un nombre que pudiera definir a cada una de manera única y que también representara lo mismo en las situaciones en las que se utiliza por parte de la docente y el estudiante. El propósito era identificar el significado que le otorgaban tanto la profesora como el estudiante al objeto abstracto, en este caso de las manifestaciones afectivas.

La definición de las categorías se facilitó por el análisis cualitativo y cuantitativo, a partir de observar la secuencia de los mensajes y los significados que se encadenaban. Aunque cada sujeto respondió de distinta manera, hubo significados que se repitieron, otros se modificaron y unos más aparecieron por única ocasión, dependiendo del espacio, las circunstancias y el rol del sujeto. En este sentido, Blumer (1982) señala que la categoría “carece de significado a menos que se le considere y moldee, en última instancia, en función de la acción social” (p. 40).

Para corroborar los significados que se fueron asignando a las categorías, las entrevistas resultaron un elemento clave, dado que los estudiantes entrevistados expresaron qué representaban para ellos las manifestaciones afectivas que se encontraron y cómo reaccionaban a las respuestas de su profesora. En este sentido, en el interaccionismo simbólico el significado que el sujeto otorga a los objetos depende de la forma en que lo vive y actúa sobre él (Blumer, 1982).

Definidas las categorías, el siguiente paso fue utilizar la estadística descriptiva para determinar la frecuencia y el porcentaje en que se presentó cada manifestación afectiva en los seis foros y los tres portafolios. Las frecuencias, separadas en docente y estudiantes, fueron anotadas en tablas, en las que se



indicó el número de veces en que apareció la categoría por espacio analizado. Los porcentajes en que aparecieron las categorías fueron representados en gráficas de barras por cada espacio (foro o portafolios) y separados en docente y estudiantes.

Para el análisis de los cuestionarios, las preguntas y respuestas se agruparon en una tabla por aspecto y porcentaje obtenido por cada opción de la escala Likert. Los resultados fueron examinados mediante estadística descriptiva para establecer las estrategias de mejora que alcanzaron mayor porcentaje.

## ACLARACIÓN

En el estudio de las manifestaciones afectivas pueden presentarse limitaciones que afectan la validez y confiabilidad del estudio; por ejemplo, la primera se refiere a la subjetividad en el proceso de investigación, ya que manifestación afectiva resulta un concepto abstracto, difícil de observar y reconocer a simple vista; por eso, se definió conceptual y operacionalmente qué se entiende por manifestaciones afectivas para facilitar su descripción, análisis e interpretación en los procesos de interacción y comunicación.

En los estudios cualitativos, cuando participan dos o más investigadores, se asegura una mayor precisión en la categorización y en el análisis de los resultados. En este caso, se realizó de manera individual y podría resultar una limitante por la subjetividad de la autora, cuando no puede confrontar sus hallazgos con otras personas involucradas en el estudio, como podría ser en el análisis e interpretación de las manifestaciones afectivas.

No obstante que el curso seleccionado estableció espacios de interacción y comunicación durante el ciclo escolar mediante los foros y portafolios, éstos presentaron poca actividad al inicio del curso. Sólo 20% de los estudiantes participaron, lo cual podría representar otra limitante, ya que la autora no pudo influir en la participación de los sujetos; sin embargo, ésta aumentó en 90% a las tres semanas de iniciado el curso.

La resistencia de los participantes a sentirse observados puede convertirse en una limitante. Para evitarla, se les informó el propósito del estudio, y se aclaró que los resultados no afectarían la relación laboral de la docente ni las

evaluaciones de los estudiantes. Además y como parte de la ética en investigación, se señaló que el anonimato era uno de los principios fundamentales para dar a conocer los resultados.

Las entrevistas son una técnica muy valiosa y si no se cuida la manera de aplicarlas y analizarlas, pueden limitar la validación de la información. Por eso, cuando algunos estudiantes mostraron resistencia a ser entrevistados, fue necesario explicarles con precisión en qué consistía el estudio, el propósito y las preguntas que se les plantearían; se hizo hincapié en que la información proporcionada sería anónima.

## Capítulo 3

### Manifestaciones afectivas en dos espacios educativos de interacción

**E**n este capítulo se presentan las categorías utilizadas por la docente y los estudiantes en los mensajes enviados a los foros y portafolios estudiados:

*Aclaración.* Frases utilizadas por la docente para esclarecer las dudas sobre el desarrollo del curso.

*Agradecimiento.* Frases utilizadas para expresar gratitud por las aclaraciones y oportunidades para desarrollar el curso.

*Ayuda.* Petición que hacen los estudiantes a la docente para recibir orientación o soluciones cuando no les quedan claras las instrucciones de las actividades.

*Bonanza.* Expresiones utilizadas por estudiantes y docente en las que manifiestan buenos deseos en relación con el desarrollo del curso o en las actividades de la vida cotidiana.

*Compromiso.* Entendido como la aceptación de los estudiantes para mejorar continuamente sus actividades de aprendizaje una vez que han sido re-orientadas y se les otorga la oportunidad para ello.

*Disculpa.* Expresiones para aclarar alguna situación errónea en el desarrollo del curso por parte de la docente o los estudiantes.

*Disposición.* Entendida como las acciones de la docente para apoyar a los estudiantes en el contenido y desarrollo de actividades de aprendizaje, al ponerse a sus órdenes e invitarlos a comunicarse con ella.

*Encuadre.* Término utilizado en psicología clínica para designar el conjunto de reglas sobre las cuales se trabaja (Bleger, 1985). Esta manifestación afectiva consistió en proporcionar información respecto a la forma de trabajar en cada unidad, así como indicaciones precisas en cuanto a las actividades, criterios de evaluación, fechas de entrega y los espacios para establecer comunicación, si hubiera dudas.

*Expectativa.* Frases que denotan dudas sobre el desempeño del estudiante y cómo éste puede ser valorado por la docente.

*Halago.* Reconocimiento de cualidades o valores personales.

*Identificación.* Palabras que dan sentido de filiación por parte de la docente y los estudiantes respecto a las actividades cotidianas, aspiraciones, intereses personales o pasatiempos.

*Motivación.* Comentarios positivos que hace la docente a las actividades de aprendizaje del curso, o los estudiantes al desempeño de la docente.

*Oportunidad.* Para mejorar las actividades de aprendizaje cuando no cumplen con los criterios establecidos una vez evaluadas, o bien, cuando éstas son entregadas extemporáneamente.

*Personalización.* Se refiere a iniciar los mensajes con el nombre del estudiante o de la docente.

*Preocupación.* Manifestación de inquietud o angustia de los estudiantes por la entrega extemporánea de las actividades de aprendizaje y su aceptación por parte de la docente, así como las consecuencias que pudieran reflejarse en la evaluación.

*Presencia.* Es entendida como la continuidad que establece la docente al dar respuesta o comunicarse con sus estudiantes, así como el tiempo que tarda en contestar.

*Reconocimiento.* Expresiones de los estudiantes para calificar de manera positiva la habilitación de espacios que facilitan la comunicación. Por su parte, la docente las utilizó para valorar el esfuerzo y el compromiso de los estudiantes de enviar sus actividades fuera de tiempo.

*Saludo.* Expresión utilizada para iniciar un mensaje o despedirse con palabras como hola y saludos.

*Tranquilidad.* Frases utilizadas por la docente para aminorar las preocupaciones de los estudiantes respecto a las entregas extemporáneas de las actividades o su dificultad para realizarlas.

*Valoración.* Adjetivos calificativos negativos o positivos que utiliza la docente para retroalimentar las actividades de aprendizaje.

En las tablas 2 y 3 se muestran todas las categorías encontradas en el análisis de las manifestaciones afectivas. Se listan según el espacio (foro o portafolio) en que aparecieron.

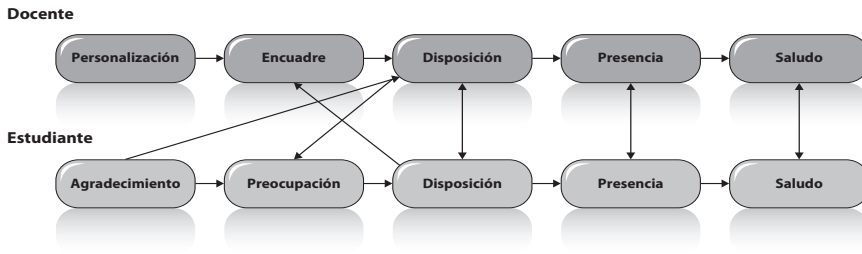
**Tabla 2.** Categorías de las manifestaciones afectivas en los foros.

Estudiantes	Docente
Agradecimiento	Disposición
Saludo	Saludo
Disposición	Personalización
Presencia	Agradecimiento
Preocupación	Encuadre
Reconocimiento	Motivación
Motivación	Aclaración
Bonanza	Bonanza
Personalización	Valoración
Compromiso	Oportunidad
Oportunidad	Tranquilidad
	Disculpa

**Tabla 3.** Categorías de las manifestaciones afectivas en los portafolios.

Estudiantes	Docente
Agradecimiento	Valoración
Saludo	Motivación
Bonanza	Personalización
Compromiso	Presencia
Disposición	Saludo
Ayuda	Oportunidad
Expectativa	Agradecimiento
Presencia	Encuadre
Personalización	Disculpa
Preocupación	Disposición
Motivación	Tranquilidad
Reconocimiento	Aclaración
Disculpa	Bonanza
Oportunidad	Identificación
Aclaración	Halago

En el análisis cualitativo de los mensajes, de acuerdo con los principios del interaccionismo simbólico (Blumer, 1981), se identificaron tres aspectos: la intención del mensaje, su contexto y las palabras o frases que se relacionaron con alguna manifestación afectiva. Respecto a los foros, los resultados muestran que la docente tuvo una participación más activa (de los 65 mensajes, 38 fueron de ella y 27, de los estudiantes) con un lapso de respuesta, en general, de menos de cuarenta y ocho horas. En cambio, los estudiantes no contestaron con la misma periodicidad, incluso en algunos casos su respuesta tardó entre tres y seis días. En la figura 1 se presentan de manera esquemática las manifestaciones afectivas más utilizadas en los foros de discusión:



**Figura 1.** Manifestaciones afectivas en foros de discusión (Pérez, 2010).

Las flechas horizontales indican la secuencia que la docente siguió en la redacción de los mensajes, así como las manifestaciones de afecto más frecuentes: personalización, porque siempre inició con el nombre del estudiante; encuadre, al proporcionarles información e indicaciones; disposición, por ponerse a las órdenes de los estudiantes y porque en cada foro los invitó a comunicarse con ella. También se encontró presencia en expresiones que invitaban a los estudiantes a continuar en contacto y el saludo.

Por su parte, el estudiante estructuró sus mensajes en la secuencia que marcan las flechas horizontales; manifestó agradecimiento a su docente, su preocupación por el envío de las actividades fuera de tiempo y la incertidumbre sobre la aceptación de éstas por parte de la docente, y disposición para atender las sugerencias. También se observan la presencia y el saludo.

Las flechas verticales muestran la correspondencia entre las manifestaciones afectivas expresadas por la docente y los estudiantes. Por ejemplo, cuando la docente expresa disposición, los estudiantes agradecen; también, cuando el estudiante expresa su preocupación, la docente enuncia disposición para ayudar.

En cuanto a los portafolios, éstos fueron los espacios en los que hubo un mayor número de mensajes de los estudiantes, ya que depositaron sus actividades de aprendizaje, recibieron retroalimentaciones y se les asignó una calificación. En total, se analizaron 142 mensajes, de los cuales 99 fueron enviados por la docente y 43 por los estudiantes. En la figura 2 se sintetizan las manifestaciones afectivas en los portafolios.



**Figura 2.** Manifestaciones afectivas en los portafolios (Pérez, 2010).

La primera secuencia horizontal muestra la estructura a la que recurrió la docente en la presentación de los mensajes: inició con el nombre (personalización), hizo comentarios en relación con los aciertos y carencias que identificó al evaluar las actividades de aprendizaje (valoración). Además, motivó a los estudiantes y les otorgó la oportunidad para mejorar las actividades; al final, se despidió con frases que daban un sentido de continuidad y presencia en la comunicación.

La segunda secuencia horizontal muestra los mensajes del estudiante: ante los comentarios a sus actividades y la oportunidad brindada para mejorarlas, responde, en primer lugar, con frases que tenían un sentido de agradecimiento por las sugerencias y finalizó con el compromiso para mejorar su

trabajo. Las flechas que conectan las secuencias horizontales señalan la correspondencia entre el agradecimiento del estudiante y la valoración de la docente, así como entre la motivación y oportunidad que manifestó la docente y el compromiso del estudiante.

## LA DOCENTE Y SUS MANIFESTACIONES DE AFECTO HACIA LOS ESTUDIANTES

La interacción de la docente con los estudiantes se dio a partir de sus respuestas y comentarios a las preguntas y actividades que se desarrollaron en el curso. La apertura de los foros y portafolios se relacionó con los propósitos de aprendizaje para los cuales fueron implementados.

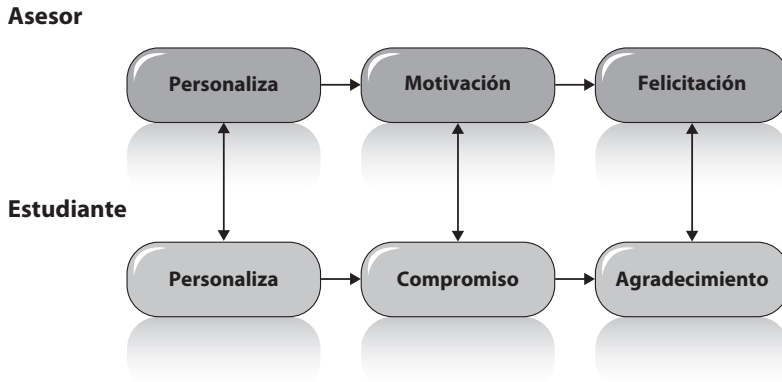
La docente utilizó los foros para acercarse a los estudiantes, en especial el de presentación. En él incluyó actividades de tipo social para conocer aspectos personales de los miembros del grupo; por ejemplo: el estado civil, el número de hijos, la profesión, los gustos y pasatiempos (categoría de identificación).

Del mismo modo, la docente utilizó los foros para responder y retomar las preguntas y comentarios de los estudiantes (presencia), así como para recordarles las fechas de entrega de las actividades y darles a conocer los criterios y las fechas de evaluación y revisión en la plataforma (encuadre); además, mostró su disposición al conceder a los estudiantes la oportunidad de enviar las actividades extemporáneamente.

Es de destacar que en los foros para entrega extemporánea aparecieron exclusivamente dos manifestaciones que se relacionan: la preocupación y la tranquilidad. Cuando algunos estudiantes mencionaron que se sentían preocupados por no entregar a tiempo la actividad, la docente los tranquilizó y reconoció el esfuerzo que hicieron para enviarla.

En los portafolios siguió predominando la participación de la docente, aun cuando en este espacio se observó mayor interacción entre los estudiantes y ella. Los estudiantes, en su mayoría, se limitaron a contestar las recomendaciones o la calificación que les asignó. En el portafolio de la unidad 1 se desarrollaron dos actividades: la preliminar y la integradora. En la figura 3 se muestran las manifestaciones afectivas de la docente y los estudiantes en la actividad preliminar de la unidad 1.





**Figura 3.** Manifestaciones afectivas en la actividad preliminar de la unidad 1 (Pérez, 2010).

Los círculos y flechas horizontales en la figura 3 indican la secuencia de los mensajes que redactó la docente. Inició con el nombre del estudiante, luego con una frase motivadora y, finalmente, con una felicitación. El estudiante, por su parte, empezó con el nombre de la profesora, se comprometió a cumplir con los propósitos del curso y agradeció la felicitación de su profesora. Las flechas verticales muestran las interacciones entre las manifestaciones afectivas expresadas por la docente y los estudiantes.

En el portafolio de la actividad integradora de la unidad 1, la docente solicitó al estudiante la elaboración de un proyecto de evaluación que incluyera los siguientes aspectos: título, contextualización, universo a evaluar, principios y procedimiento, así como el modelo de evaluación. Los mensajes de la docente en este espacio fueron redactados conforme a los aspectos solicitados y no contestó preguntas o comentarios de carácter personal.

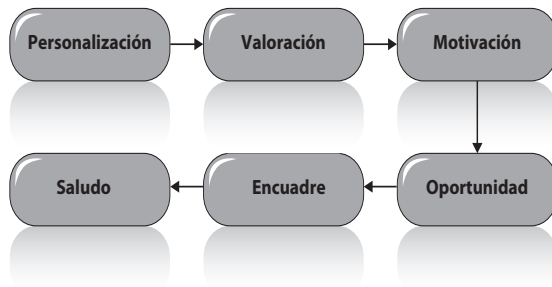
Se observó que en este portafolio, de los 99 mensajes analizados, 64 correspondieron a la docente y 29 a los estudiantes. El grupo contaba con 20 estudiantes y de ellos sólo nueve respondieron a los mensajes de la docente. Esto refleja que menos de 50% de los estudiantes establecieron comunicación con ella en esta actividad. En la figura 4 se muestra la secuencia de las manifestaciones afectivas de la docente en la actividad integradora de la unidad 1.



**Figura 4.** Manifestaciones afectivas en la actividad integradora de la unidad 1 (Pérez, 2010).

En el portafolio de la actividad integradora de la unidad 2, la docente pidió a los estudiantes que retomaran el proyecto de evaluación e incluyeran los instrumentos, así como su evidencia de aplicación. Sus mensajes se estructuraron con base en tres puntos: los aciertos, las deficiencias y las ausencias acerca del desarrollo de la actividad. Fueron enviados 11 trabajos para revisión, de los cuales cinco no cumplieron con todos los criterios de evaluación presentados en el foro de avisos. Ningún estudiante preguntó o se comunicó con su docente para aclarar dudas o hacer comentarios sobre su trabajo. En total se registraron 24 mensajes, de los cuales 18 correspondieron a la docente y seis a los estudiantes.

Los mensajes de este espacio evaluaron aspectos de fondo y forma. En los de fondo, la docente valoró los tres puntos solicitados; cuando existía alguna deficiencia en la presentación de la actividad hacía señalamientos en negativo, y cuando el trabajo se envió incompleto o con carencias, les dio oportunidad para completar la actividad. En los de forma, la docente valoró la adecuada redacción y ortografía, así como una apropiada presentación de los puntos solicitados para facilitar la lectura. En la figura 5 se observa la secuencia en la redacción de mensajes de la docente en el portafolio de la unidad.

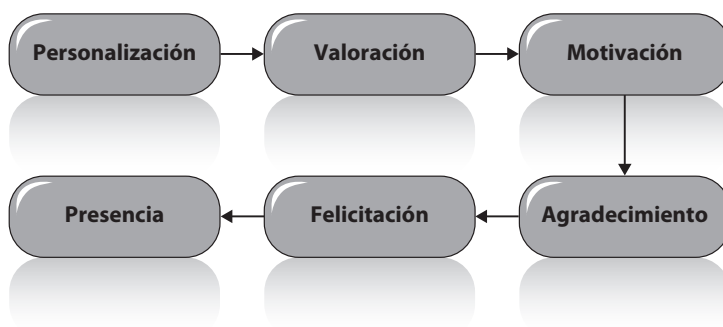


**Figura 5.** Manifestaciones afectivas de la docente en el portafolio de la unidad 2 (Pérez, 2010).

La variante en este caso es el encuadre. La docente señaló una fecha específica para la entrega de las actividades una vez modificadas.

En el portafolio para el caso integrador se analizaron 25 mensajes; 17 correspondieron a la docente y ocho a los estudiantes, quienes contestaron los mensajes para agradecer los comentarios o para desear felices fiestas decembrinas o de año nuevo. Por su parte, la docente estructuró sus mensajes siguiendo el orden de los aspectos que debían incluirse en el caso integrador: contextualización, resultados e interpretación, estrategia metodológica, recursos y metaevaluación.

La docente solicitó a los estudiantes que incluyeran un apartado con la metaevaluación con el fin de que expresaran cómo se desarrolló su proceso de aprendizaje e identificaran fortalezas y debilidades. La docente respondió con un “agradezco la sinceridad en tu metaevaluación, eso nos ayuda a crecer como profesionales y personas”. Asimismo, pidió a los estudiantes que se asignaran el puntaje que consideraban obtener en el curso. En la figura 6 se muestra la secuencia de las manifestaciones afectivas en los mensajes de la docente en el portafolio del caso integrador y se observa que surgieron dos variantes en comparación con los otros portafolios, el agradecimiento y la felicitación, los cuales obedecieron al cierre del curso.



**Figura 6.** Manifestaciones afectivas de la docente en el portafolio del caso integrador (Pérez, 2010).

## CONTENIDO Y FRECUENCIA

La secuencia de los mensajes, las palabras, los temas, personajes o símbolos que se relacionaron con las manifestaciones afectivas, y las ocasiones en que aparecían (apéndice A) facilitaron la identificación de las frases o palabras más comunes y su frecuencia.

De los 207 mensajes analizados en el curso, 65 pertenecieron a los foros (58% correspondieron a la docente y 42% a los estudiantes) y 142 a los portafolios (70% fueron de la docente y 30% de los estudiantes). En general, se encontró que existe correspondencia entre las interacciones y el contenido utilizado en los foros y portafolios.

En los foros, la docente usó la disposición, el saludo y la personalización; los estudiantes usaron el agradecimiento, el saludo y la disposición. Hay una correspondencia entre disposición (docente) y agradecimiento (estudiantes), así como entre saludo (docente) y saludo (estudiantes), por su contenido y frecuencia.

Los resultados reflejan que los foros fueron espacios en los que la docente mostró disposición (25%) para ayudar y en los portafolios, para la valoración y la motivación (22%), respectivamente. Los estudiantes, por su parte, mostraron agradecimiento (30%) por la disposición de la docente y también compromiso (7%) para realizar las modificaciones. En las tablas 4 y 5 se presenta una relación de las categorías más frecuentes encontradas en los mensajes enviados en los foros. Es pertinente aclarar que el acento se pone en el número de mensajes analizados por categorías.

**Tabla 4.** Mensajes de la docente por categoría en los foros.

Categorías de las manifestaciones afectivas	Mensajes analizados
Disposición	36
Saludo	26
Personalización	20
Presencia	12
Agradecimiento	9
Encuadre	8
Motivación	9
Aclaración	2
Bonanza	4

**Tabla 5.** Mensajes de los estudiantes por categoría en los foros.

Categorías de las manifestaciones afectivas	Mensajes analizados
Agradecimiento	11
Saludo	7
Disposición	4
Presencia	4
Preocupación	3
Reconocimiento	3
Motivación	3
Bonanza	2

A continuación se presentan las categorías más frecuentes encontradas en los mensajes de los portafolios; hay que aclarar que el acento se pone en el número de mensajes analizados por categorías. Para facilitar su comprensión se muestran de manera separada las manifestaciones afectivas de la docente y los estudiantes. La tabla 6 corresponde a la docente y la 7, a los estudiantes.

**Tabla 6.** Mensajes de la docente por categoría en los portafolios.

Categoría de la manifestación afectiva	Mensajes analizados
Valoración	61
Motivación	35
Personalización	56
Presencia	43
Saludo	36
Oportunidad	20
Agradecimiento	12
Encuadre	8

**Tabla 7.** Mensajes de los estudiantes por categoría en los portafolios.

Categoría de la manifestación afectiva	Mensajes analizados
Agradecimiento	32
Saludo	19
Bonanza	9
Compromiso	8
Disposición	5
Ayuda	4
Expectativa	3

En los siguientes párrafos se describen de manera más específica los contenidos y las frecuencias de las manifestaciones afectivas de la docente y los estudiantes.

## Los foros

En este espacio se identificó una serie de expresiones con significados distintos, dependiendo de las intenciones del foro. En las tablas 8 y 9 se muestran las más utilizadas por la docente y los estudiantes. Para facilitar su comprensión, se presenta una relación entre categoría y expresiones más usadas. Se observó que algunas manifestaciones afectivas de la docente aparecieron de manera exclusiva en ciertos foros, como la disculpa y la tranquilidad en los foros de ayuda en línea y en los de las actividades integradoras. El foro que presentó más manifestaciones de afecto fue el de avisos. En éste, sólo participó la docente con manifestaciones de afecto como disposición, saludo, presencia y encuadre. En cada mensaje se encontraron dos o más manifestaciones de afecto: la disposición apareció en más de 25% de los mensajes.

**Tabla 8.** Categorías y expresiones más utilizadas por la docente en foros.

Categorías de las manifestaciones afectivas	Expresiones utilizadas
Disposición	Comuníquense conmigo, quedo a sus órdenes, por favor, escribanme.
Saludo	Saludos, saludos a todos; hola a todos.
Personalización	Los mensajes inician con el nombre.
Presencia	Estamos en contacto, seguimos en contacto.
Agradecimiento	Agradezco a todos, agradezco de antemano su comprensión, gracias por tu apoyo y gracias.
Encuadre	Les recuerdo que el próximo... y les reitero que no se reciben actividades...
Motivación	Excelente trabajo y felicidades por tu trabajo.
Aclaración	Cuando la actividad no tenga, no tienes que mandar, de preferencia si y te molesto con que envíes tu actividad.
Bonanza	Buen fin de semana, espero que todos se encuentren bien y buen fin de semana.

**Tabla 9.** Categorías y expresiones más utilizadas por los estudiantes en foros.

Categorías de las manifestaciones afectivas	Expresiones utilizadas
Agradecimiento	Gracias, gracias por la oportunidad, gracias por su valiosa ayuda, agradezco sus atenciones.
Saludo	Hola, saludos.
Disposición	Estoy a sus órdenes, espero realizar un buen trabajo.
Presencia	Los mensajes inician con el nombre.
Preocupación	Envíos fuera del portafolio, afecté mi calificación, ¿recibió mi actividad?
Reconocimiento	Es una gran idea este foro, excelente opción y es interesante todo lo que eres.
Motivación	Ánimo a trabajar, felicidades y te felicito por lo que eres.
Bonanza	Que esté bien.

En la tabla 10 también se observa que, después del foro de avisos, el que tuvo más manifestaciones de afecto de la docente fue el de ayuda en línea. En éste, ella envió 48% del total de los mensajes analizados. Las manifestaciones de afecto que se repitieron fueron personalización, disposición, saludo y presencia.

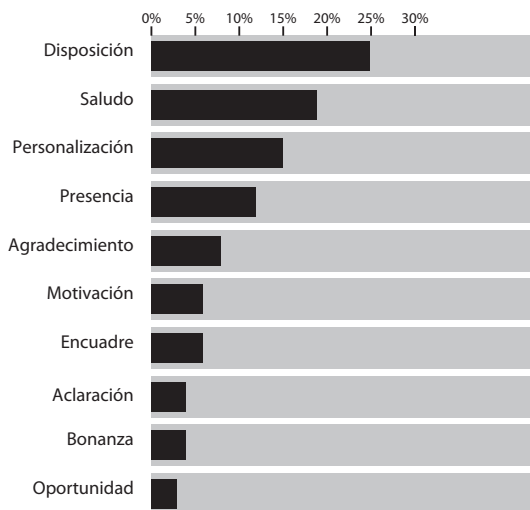
En cuanto a la frecuencia en porcentaje de las manifestaciones más utilizadas por la docente en el curso, llama la atención que las categorías de menor porcentaje en los foros (la motivación, el encuadre y la oportunidad) aparecieron con mayor frecuencia en los portafolios, como se muestra en la figura 7.

En lo que concierne a los estudiantes, la manifestación afectiva que con más frecuencia utilizaron fue el agradecimiento, seguida del saludo y la disposición. El foro de ayuda en línea obtuvo 50% de las 56 registradas, como se advierte en la tabla 11.

El foro de presentación se ubica en segundo lugar en cuanto al número de manifestaciones afectivas de los estudiantes, al concentrar 32% del total

**Tabla 10.** Frecuencia de afectos de la docente en los foros.

Manifestaciones afectivas	Presentación	Ayuda en línea	Avisos	Actividad preliminar unidad 1	Actividad integradora unidad 1	Actividad integradora unidad 2	Total general
Disposición	4	6	15				25
Saludo	2	4	13				19
Personalización		8		1	1	5	15
Presencia	1	1	6	1		3	12
Agradecimiento	1	4	3				8
Encuadre			6				6
Motivación	2			1		3	6
Aclaración		4					4
Bonanza		1	3				4
Valoración			1			2	3
Oportunidad			2			1	3
Tranquilidad		1				1	2
Disculpa		1					1



**Figura 7.** Porcentaje de las manifestaciones afectivas de la docente en los foros.



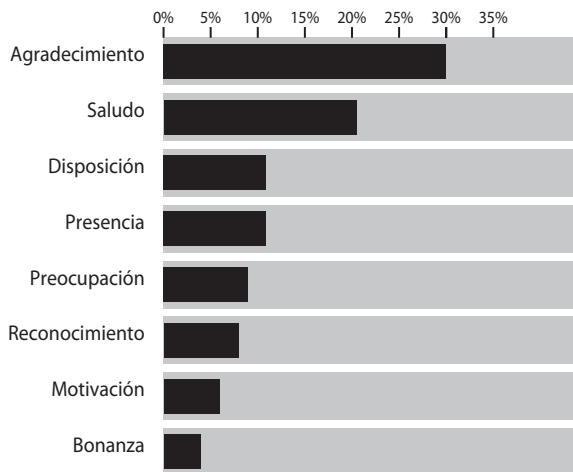
**Tabla 11.** Frecuencia de afectos de los estudiantes en los foros.

Manifestaciones afectivas	Presentación	Ayuda en línea	Actividad preliminar unidad 1	Actividad integradora unidad 1	Actividad integradora unidad 2	Total general
Agradecimiento	3	9	1		3	16
Saludo	5	4			2	11
Disposición	6					6
Presencia		4			2	6
Preocupación		4			1	5
Reconocimiento	1	3				4
Motivación	2	1				3
Bonanza		2				2
Personalización				1		1
Compromiso	1					1
Oportunidad		1				1

registradas; las más utilizadas fueron: la disposición y el saludo. También se observa una baja en la participación de los estudiantes en los foros de las actividades preliminar, integradora de la unidad 1 e integradora de la unidad 2. Esta disminución obedece a que el propósito de estos espacios se relacionó con la entrega tardía de actividades y sólo algunos tuvieron necesidad de recurrir a ellos (tabla 11). Los porcentajes de las manifestaciones afectivas que aparecieron en los mensajes de los estudiantes se muestran en la figura 8.

### Los portafolios

En este apartado se muestran las expresiones más utilizadas por la docente y los estudiantes en sus mensajes en estos espacios. Para facilitar su comprensión, se presenta una relación entre categoría y expresiones más usadas.



**Figura 8.** Porcentaje de manifestaciones afectivas de los estudiantes en los foros.

La tabla 12 contiene las expresiones a las que recurrió la docente y la 13, las que utilizaron los estudiantes.

**Tabla 12.** Expresiones más utilizadas por la docente en los portafolios.

Manifestación afectiva	Expresiones utilizadas
Valoración	Te faltó..., no tiene..., no cuenta..., carece de..., te queda pendiente...
Motivación	Excelente descripción, bien hecho, felicidades, verás que lo lograrás y nos hace crecer...
Personalización	Inicia con el nombre de los estudiantes.
Presencia	Estamos en contacto o seguimos en contacto.
Saludo	Saludos.
Oportunidad	Puedes modificar tu actividad.
Agradecimiento	Agradezco tu comprensión, agradezco infinitivamente, agradezco tu sinceridad y gracias.
Encuadre	A más tardar el 10 de octubre o a más tardar el 12 de noviembre.

**Tabla 13.** Expresiones más utilizadas por los estudiantes en los portafolios.

Manifestación afectiva	Expresiones utilizadas
Agradecimiento	Verdaderamente agradezco, agradezco desde ahora y le agradezco.
Saludo	Saludos, buen día, un cordial saludo y hola.
Bonanza	Buen día, excelente día, espero que se encuentre muy bien, que esté muy bien y felices fiestas.
Compromiso	Me esforzaré, seguiré echándole ganas y lo enviaré lo antes posible.
Disposición	Cualquier cosa quedo a sus órdenes y cualquier duda avíseme.
Ayuda	A ver si entendí bien, ¿me puede aclarar? y si pudiera sugerirme.
Expectativa	Espero cumplir... y espero puedan ayudar.
Motivación	Son de mucho ánimo y me motivaron a seguir.
Presencia	Hasta la próxima, espero su respuesta y seguimos en contacto.
Preocupación	Me cortaron el internet.
Personalización	Inicia con el nombre del docente.

A continuación se presenta un análisis de las frecuencias con que empleó cada manifestación afectiva la docente, así como su aparición por portafolio analizado. En la tabla 14 se muestra el total de manifestaciones afectivas encontradas en cada uno de ellos.

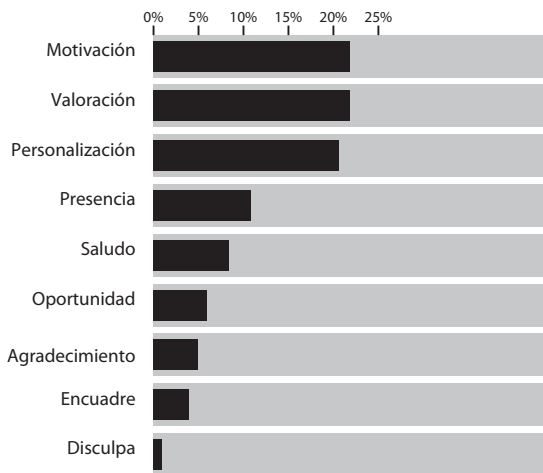
**Tabla 14.** Frecuencia de afectos de la docente en los portafolios.

Manifestaciones afectivas	Unidad 1	Unidad 2	Caso integrador	Total general
Valoración	60	14	14	88
Motivación	50	7	31	88
Personalización	56	15	14	85
Presencia	27	4	14	45
Saludo	24	7		31
Oportunidad	12	9	2	23
Agradecimiento	10		9	19
Encuadre	5	9		14
Disculpa	4	1		5
Disposición	3			3
Tranquilidad	1		1	2
Aclaración	1			1
Bonanza			1	1

Las manifestaciones de afecto que mayor frecuencia registraron en los portafolios fueron: la valoración y la motivación ocuparon el primer lugar, con 88 expresiones de un total de 405. En cuanto a la motivación, la docente utilizó al menos dos expresiones en cada mensaje relacionadas con esta manifestación.

En el portafolio de la unidad 1 hubo más participación, ya que se les pidió a los estudiantes que enviaran dos actividades: la preliminar y la integradora. La mayoría intervino y la docente retroalimentó sus actividades; por ello, concentró el mayor número de manifestaciones.

En la figura 9 se muestran los porcentajes de las manifestaciones más recurrentes de la docente en los portafolios. La motivación y la valoración ocupan el primer lugar. En la tabla 15 se muestran las manifestaciones afectivas de los estudiantes.



**Figura 9.** Porcentaje manifestaciones afectivas de la docente en los portafolios.

Los estudiantes enviaron 43 mensajes que corresponden a 30% del total de los generados en los portafolios. Se expresaron 118 manifestaciones afectivas. Ellos respondieron a 50% de los mensajes enviados por la docente.

Terminaron el curso con calificación aprobatoria sólo 60%; 40% de los estudiantes no enviaron la actividad integradora de la unidad 2 ni el caso integrador, motivo por el cual disminuyó la participación y las manifestaciones afectivas registradas (tabla 15). Las manifestaciones afectivas más expuestas fueron el agradecimiento y el saludo. La bonanza, el compromiso y la disposición ocuparon el tercer, cuarto y quinto lugar.

**Tabla 15.** Frecuencia de afectos de los estudiantes en los portafolios.

Manifestaciones afectivas	Unidad 1	Unidad 2	Caso integrador	Total general
Agradecimiento	27	4	8	39
Saludo	16	6	3	25
Bonanza	5		4	9
Compromiso	7	1		8
Disposición	4	3		7
Ayuda	1	4		5
Expectativa	4	1		5
Presencia	3		1	4
Preocupación			3	3
Personalización	2	1		3
Motivación		1	2	3
Reconocimiento			2	2
Disculpa	2			2
Oportunidad	1		1	2
Aclaración			1	1

En la figura 10 se presentan los porcentajes de las manifestaciones afectivas más recurrentes de los estudiantes. El agradecimiento ocupó el primer lugar, seguido del saludo.



**Figura 10.** Porcentaje de manifestaciones afectivas de los estudiantes en los portafolios.

## LA DESERCIÓN Y LA MANIFESTACIONES AFECTIVAS

La mayoría de los estudiantes expresaron que sí existe una relación entre la deserción en el curso y la falta de manifestaciones afectivas. Afirmaron que la actitud motivadora de su docente favorece el aprendizaje y la permanencia en el curso. La continuidad en la comunicación y la presencia de su profesora fue otro aspecto que señalaron como relevante, ya que ella contestó sus mensajes de un día para otro y el contenido se relacionó con las actividades de aprendizaje.

También comentaron que la personalización de los mensajes les da seguridad y confianza para permanecer en el curso. Indicaron que para ellos es necesario que se dé una comunicación más allá de los contenidos del curso, además de hablar de otros temas acerca de aspectos personales o sociales, porque facilita el acercamiento con los profesores y compañeros en los cursos en línea.

## La motivación

Ésta es una de las manifestaciones afectivas más importantes para los estudiantes, porque los comentarios alentadores de la docente sobre sus participaciones o actividades los estimuló a seguir haciendo las cosas bien. Una estudiante señala: “Siempre tratándome de alentar, de echarle ganas, a mí me animaron, me animaron mucho a seguir a pesar de que iba yo atrasada, me decía, tú puedes, tú sígueme delante y sí puedes, vas a ver que lo vas a lograr, siempre me ayudó mucho” (anónimo, comunicación personal, 2 de febrero, 2010).

Explicaron que las frases positivas tienen un efecto motivador en su desempeño que los invita a continuar con la tarea: “Algún tipo de motivación, uno tiene la meta de terminar su carrera, lograr los objetivos, pero que otra persona te ayude esto es muy importante” (anónimo, comunicación personal, 15 de febrero, 2010). En cambio, los comentarios negativos con una connotación de ataque o menosprecio al evaluar su participación o las actividades de aprendizaje, los desmotivan y pueden obstaculizar su desempeño en el curso o, incluso, provocar el abandono: “Me atacan, o el afán de menospreciar mis trabajos [...] por ahí me hacen una cosa, yo los mando a volar” (anónimo, comunicación personal, 9 de febrero, 2010).

## La presencia

Los estudiantes relacionaron esta manifestación afectiva con la cercanía de su docente en la interacción en el curso. “El tiempo de respuesta me hace sentir que está al pendiente de mí” (anónimo, comunicación personal, 9 de febrero, 2010). Cuando no reciben respuesta de su profesora tienen un sentimiento de angustia o incertidumbre porque no saben si recibió el trabajo o no, o si está bien elaborado; además, necesitan la ayuda de su docente para seguir con el curso: “Nos causa incertidumbre, algunos no se dan cuenta, no sabes si es lo correcto, te permite tener seguridad o corregir de inmediato, no es lo mismo si lo haces al principio, por el tipo de producto debe ser corregido desde el principio y así se tienen los cimientos correctos” (anónimo, comunicación personal, 9 de febrero, 2010).

La forma en que se expresa su docente y las palabras que emplea se convierten en un puente para acercarse y tener confianza, o bien, en una barrera

para obstaculizar la comunicación. El foro de presentación les da confianza para comunicarse y expresar sus dudas, ya que propicia un acercamiento con su docente, a partir de los comentarios o preguntas que tratan más de cuestiones personales que académicas: “Mira, yo soy profesora ¿tú qué haces?, ¿a qué te dedicas? Entonces eso ya cambió para mí totalmente la perspectiva de la maestra, ya no la vi como una figura rígida, sino alguien a quien poderle contar, me dieron esas ganas de abrirme y platicarle” (anónimo, comunicación personal, 9 de febrero, 2010).

Los estudiantes mencionaron que, cuando los mensajes de la docente no se centraron en las actividades del curso, sino que agregó elementos como un saludo, un emoticón y otro tipo de expresiones, les ayudaron a tener un mayor acercamiento para establecer un diálogo. Para ellos es relevante que sus docentes muestren interés en su persona más allá de las tareas, que exista relación entre lo que preguntan y contestan. Eso les hizo sentir que importaban como seres humanos: “Lo que me emocionaba era el saludo o forma de saludar, la forma de iniciar el diálogo para solicitarme algo, proyectaba una emoción similar a una firma con la que se identifica, eso te hace saber cómo piensa o cómo siente. La firma era como una mariposa, mensajes como en el Messenger” (anónimo, comunicación personal, 2 de febrero, 2010).

### La personalización

Los estudiantes refirieron que los comentarios se vuelven fríos cuando se centran de manera directa en la actividad, sin un saludo previo, sin mencionar su nombre, por ejemplo: “Corrige tu actividad, no llena los requisitos. Eso es un comentario frío”. En cambio, es mejor cuando inician con su nombre, señalan los aspectos positivos y dan oportunidad de corregir: “[nombre del estudiante], tú puedes corregirlo, tú puedes mejorar tu calificación...”.

La necesidad de un acercamiento afectivo depende de la personalidad de cada estudiante. Comentaron que existen estudiantes que requieren más apoyo, mientras que otros son más independientes. El estado de ánimo influye en la manera de interpretar los mensajes de los profesores señaló un estudiante: “Si sientes que te responde mal, también depende del estado de ánimo del estudiante, si estás de malas” (anónimo, comunicación personal, 15 de febrero, 2010).



## CÓMO MEJORAR LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Más de 80% de los estudiantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo en que las manifestaciones afectivas de su docente son importantes para el desarrollo del curso y facilitar el aprendizaje. Además, estuvieron de acuerdo en 23% y totalmente de acuerdo en 61% en que les gusta que sus docentes conversen sobre situaciones personales.

Para los estudiantes, es necesario que los docentes se comuniquen por lo menos tres veces a la semana y sus respuestas sean claras y concretas. Se sienten bien atendidos cuando existe interacción entre ellos y hay continuidad en la comunicación. Las respuestas se centraron en totalmente de acuerdo con 69% y de acuerdo con 31%.

Acerca de los espacios de comunicación, además de los foros y portafolios en la plataforma de aprendizaje, 77% de las respuestas de los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo en que el correo personal debe ser considerado para este fin.

La forma de evaluar y otorgar calificación a las actividades de aprendizaje por parte de la docente obtuvo los siguientes porcentajes: 76% contestaron que están totalmente de acuerdo y 15% que estaban de acuerdo en que es necesario que se hagan comentarios a sus actividades en relación con la calificación otorgada. Respondieron que estaban totalmente de acuerdo y de acuerdo en 31% y 62%, respectivamente, en que las críticas negativas a sus trabajos y el no dar alternativas para mejorarlos, dificultan su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en 85% y de acuerdo en 15% en que se sienten motivados cuando sus docentes responden de manera concreta a sus dudas y dan ejemplos para facilitar la comprensión de las actividades. Las respuestas, en su mayoría, indicaron que los estudiantes están totalmente de acuerdo y de acuerdo (23 y 61%, respectivamente) en que el docente crea el ambiente de aprendizaje.

Por su parte, la docente estuvo totalmente de acuerdo en que la continuidad en la comunicación y las manifestaciones de afecto están relacionadas con el cumplimiento de los objetivos del curso, así como en considerar las sugerencias de los estudiantes y otorgar más tiempo del establecido para el desarrollo de las actividades.

La docente estuvo de acuerdo en que la interacción respecto a los contenidos académicos y los aspectos personales es primordial para el desarrollo del curso, y que la organización de éste influye en el clima emocional. Estuvo totalmente de acuerdo en que los afectos favorecen el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

## Capítulo 4

### Interacciones afectivas en un ambiente virtual de aprendizaje: su importancia y significado

**E**l estudio reveló que la evaluación y la facilitación en el aprendizaje determinaron el desarrollo de las manifestaciones afectivas de la docente: la evaluación se relaciona con la valoración y la motivación, y la disposición con la facilitación. Por su parte, las entrevistas y los cuestionarios corroboraron que para los estudiantes es esencial que su docente evalúe sus actividades y las comente, así como que muestre disposición y presencia en la comunicación, ya que esto facilita el aprendizaje.

Fue evidente en las entrevistas que los estudiantes buscaron la aprobación y aceptación de la docente en las valoraciones a sus actividades de aprendizaje. Los estudiantes ubicaron a la profesora como un sujeto que posee el saber, el poder y que ocupa un lugar trascendente en el proceso de aprendizaje, de quien demandan constantemente su aprobación, como señalan Gerber (1981) y Filloux (2001).

La docente fue quien marcó la forma y el ritmo en las interacciones y la comunicación. Ella envió más de 58% de los mensajes en los foros y portafolios, ante los cuales los estudiantes se mostraron pasivos, ya que siempre esperaron que la docente tuviera la iniciativa para interactuar sobre temas señalados y estructuraron sus mensajes en la forma en que ella los redactó (tablas 14 y 15).

Lo anterior se relaciona con el hecho de que más de 60% de las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios señalaron que la docente es la responsable de instaurar el clima emocional en el curso. Los elementos que tomaron en cuenta en la instauración de un ambiente de confianza con la profesora fueron la forma de organizar su clase, la continuidad y las expresiones que ella utilizó al comunicarse.

Por otra parte, existe una relación estrecha entre las manifestaciones afectivas y la deserción. Los estudiantes en las entrevistas comentaron que el tiempo de respuesta de su docente, así como la continuidad en la comunicación, son aspectos que conciernen a la atención y motivación para proseguir sus estudios.

## LA COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTE Y ESTUDIANTES

El análisis de contenido cualitativo arrojó que quien marcó la pauta para la interacción fue la docente; por ejemplo, en los foros inició la comunicación, estableció las condiciones en que se desarrollaría el curso y fue quien más participó; mostró disposición para ayudar al estudiante. En la misma forma, en los portafolios privilegió la motivación y la personalización, que se relacionaron con la valoración.

La docente, como organizadora del ambiente de aprendizaje, decidió utilizar dos tipos de foros de discusión: los académicos, concebidos como un espacio para el intercambio de ideas y opiniones sobre la organización o temática del curso; y los destinados a la socialización y creación de un ambiente de confianza entre estudiantes y docente, que propiciaron que las relaciones se extendieran más allá de la tarea. Los mensajes para socializar fueron de carácter personal para descubrir afinidades, intereses y contrastes entre los miembros del grupo.

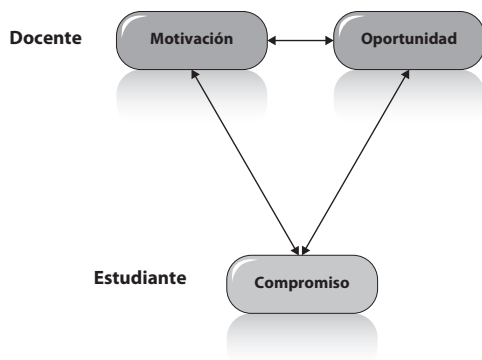
En cuanto a la socialización, el foro de presentación tuvo como propósito encontrar afinidad entre los miembros del grupo e identificarse con ellos para originar el sentido de pertenencia. Para lograr este propósito, es primordial en un ambiente virtual suplir la mirada y los gestos con frases y descripciones de los sujetos con quienes se va a interactuar. También la presentación entre docente y estudiantes es un factor trascendental en las relaciones educativas, porque es el primer acercamiento que establece uno con otro, y esa primera

impresión marca el tipo de relación que se creará (Badia & Monimó, 2001). Asimismo, Goffman (1981) considera que "... la información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él" (p. 15).

En este sentido, la docente manifestó en el cuestionario que es necesario establecer una comunicación no sólo acerca de los contenidos curriculares del curso, sino también de las cuestiones personales cuando los estudiantes muestren interés en compartirlas. La identificación con los miembros del grupo y las actividades de tipo social como las presentaciones y el hablar de su interés en el curso, favorecen la integración y cohesión grupal (Garrison & Anderson, 2005). Badia y Monimó (2001) afirman que la confianza y la cercanía posibilitan "la proximidad personal entre el profesor y el estudiante [...] que mitigue, si es posible, la sensación de aislamiento y soledad que, en algún caso, puede invadir al estudiante a distancia" (p. 181).

La presencia es, de acuerdo con Garrison y Cleveland-Innes (2005), la capacidad que tiene un docente para acercarse a los estudiantes y establecer un puente de comunicación y confianza, independientemente de la modalidad. Por ello, la prontitud de la docente al contestar los mensajes de los estudiantes dio a éstos una sensación de seguridad y cercanía, ya que sus dudas fueron respondidas el mismo día o al siguiente.

Otra manifestación de afecto de la docente que los estudiantes valoraron fue la oportunidad de entregar sus tareas de manera extemporánea o para modificarlas una vez que han sido evaluadas, lo que mostró la capacidad de la docente para tratar con empatía a sus estudiantes ante alguna dificultad en el desarrollo y cumplimiento de la tarea, sin generar con esto una actitud de irresponsabilidad o dependencia por parte del estudiante. Zepeda (2003) considera que "cuando un alumno se equivoque, más que intentar esconder el equívoco, hay que hacer patente que el error no corresponde a sus verdaderas capacidades [...] de ahí surge la posibilidad de revisar nuestras debilidades" (p. 96). En la figura 11 se muestra que ante la motivación y oportunidad que brinda la docente para mejorar sus actividades, los estudiantes responden y se comprometen a realizar las modificaciones y corregir sus trabajos. Con la oportunidad y la motivación, la docente brinda confianza a los estudiantes de demostrar sus capacidades.



**Figura 11.** Motivación, oportunidad y compromiso en los portafolios (Pérez, 2010).

En los portafolios, los estudiantes mostraron preocupación ante la entrega extemporánea de sus tareas; esta manifestación afectiva se asocia a la aceptación que busca el estudiante de su docente sobre su desempeño. A decir de Gerber (1981), el docente y el estudiante buscan cumplir el deseo del otro para ser aceptados. En esta interacción, el lugar del docente se relaciona con la figura de autoridad, pero también con una figura idealizada poseedora del saber que le da poder para ejercer su autoridad frente al otro; por esta razón, los estudiantes valoran las capacidades de su profesor y así lo refieren: “La habilidad del docente, la forma de comunicarse, la claridad de las ideas, el dominio de la asignatura y saber qué es lo que el docente está formando en mí es importante...” (anónimo, comunicación personal, 14 de febrero, 2010).

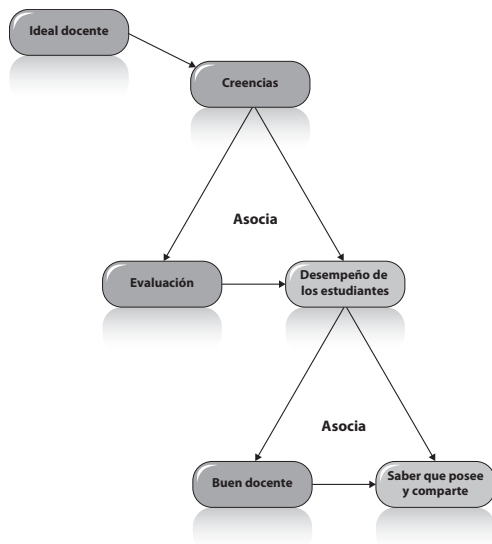
También en los portafolios se observaron manifestaciones afectivas sobre la personalización de los mensajes. Es deseable otorgarles a los estudiantes identidad y una forma de hacerlo es iniciar con su nombre. En un curso en línea, por lo general, no existe cercanía física con compañeros ni docentes y un modo de lograrlo es identificando a los estudiantes por su nombre: “Como se dirigía conmigo, mi estimada [nombre de la estudiante] o algo así, siempre era, te mando saludos o un cordial saludo, estaba al pendiente de mis trabajos, para mí era importante” (anónimo, comunicación personal, 14 de febrero, 2010).

Es posible aseverar que un estudiante adulto espera ser tratado como tal, que se reconozca su experiencia y responsabilidad y, al mismo tiempo, necesita el apoyo del docente, a quien concibe como autoridad en el proceso de aprendizaje. Según lo declarado por los estudiantes, los comentarios de su profesora fueron valiosos para mejorar su desempeño en el curso y motivarlos para concluirlo. Al respecto, Zepeda (2003) y Millot (1983) consideran que en el proceso de evaluación del aprendizaje no sólo se califica el logro de los objetivos; los docentes por medio de sus valoraciones pueden alentar, incentivar, frustrar o angustiar a los estudiantes.

Al evaluar no sólo está de por medio una calificación, que, generalmente, se relaciona con el desempeño, sino también una serie de expectativas en cuanto al rol que desempeñaron como estudiantes y docentes. Lo anterior lo confirma García Aretio (2002) cuando expresa que "... el estudiante se siente inseguro, afectándole bastante las observaciones o críticas que puedan hacer los profesores a través de las diferentes vías de comunicación establecida, o después de una prueba de evaluación, sea ésta presencial o a distancia" (p. 153).

Asimismo, Gerber (1981) y Filloux (2001) consideran que a partir de la evaluación de los estudiantes se pone a prueba el rol de buen docente, en la medida que es capaz de transmitir su saber a los estudiantes y estos últimos, a su vez, reconocen el valor de ese saber en su profesor. En concordancia con lo anterior, se encontró que la evaluación fue uno de los principales procesos a cuidar por parte de la profesora, ya que cuatro foros (el de avisos y tres concernientes a la entrega extemporánea de las actividades de aprendizaje) de los seis desarrollados se relacionaron con este proceso. En la figura 12 se observa que el ideal docente se compone de las creencias que tiene acerca del aprendizaje y, por tanto, de la evaluación y el desempeño que los estudiantes muestren durante el curso. La evaluación también se refiere a su rol de buen docente y al saber que posee y es capaz de compartir y cómo ese saber es representado por los estudiantes en su desempeño (Zepeda, 2003).

Es de resaltar que los mensajes de la docente se estructuraron con base en los criterios de evaluación a desarrollar en las actividades. Se observó que no cambió su redacción: se centraba en la tarea e incluía los mismos elementos (figuras 4 y 5). De este modo, ritualizó la forma de presentar sus mensajes al ignorar los temas que abordaron los estudiantes cuando no tenían nada que ver con las actividades de aprendizaje.



**Figura 12.** Ideal docente y la evaluación asociada al buen desempeño docente (Pérez, 2010).

Maisonneuve (2005) afirma que la ritualización es un medio para

... llevar al individuo a controlar sus interacciones sociales, se les enseña por un lado a aferrarse a la expresión de su yo [...] a adoptar actitudes correctas hacia su prójimo [...] Y este orden ritual está fundado ante todo en el acomodamiento [supresión intencional de lo que no se quiere tratar, equivale a un comportamiento agresivo], la disposición recíproca, más que en un acuerdo íntimo (p. 69).

También se observó que la docente no contestó los mensajes de los estudiantes en los que éstos manifestaron alguna molestia. La docente siempre evadió el tema y cerró el canal de comunicación ante las agresiones o frases que cuestionaran su desempeño. Postic (2000) denomina este comportamiento como un proceso de anulación, es decir, "... modo de defensa que consiste en suprimir lo que supone diferencia, lo que provoca conflicto, por el recurso sistemático al ideal como fuente de referencia..." (p. 94).



Después de lo analizado, surge una pregunta: ¿qué representó para la docente la evaluación en el proceso de aprendizaje desde la dimensión afectiva? Para ella, fue una confirmación del saber, del ser buena en su campo a partir de sus resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Significó brindar oportunidad a los estudiantes de mejorar sus trabajos; no sólo fue creer que ellos podían hacer mejor las cosas, sino que también implicó ponerse en el lugar de buena docente y cumplir las expectativas que han puesto tanto los estudiantes como la propia institución sobre su desempeño (Blanchard, 1996).

## LOS MENSAJES ESCRITOS EN LAS INTERACCIONES

Los mensajes escritos en un curso en línea tienen diferentes significados dependiendo del contexto y los sujetos con quienes se establece la comunicación. La estructura, así como las frases o palabras que se utilizan en los mensajes, van marcando una tendencia respecto a la forma de comunicarse e interactuar entre estudiantes y docente, según Gómez (2005) y Díaz (2006).

En el estudio realizado, los estudiantes consideraron el portafolio como el sitio donde la comunicación y los mensajes tienen un sentido personal y de continuidad, que los invitan a mantener una comunicación constante. En cambio, los foros fueron concebidos como “un extraño espacio en el que se pierden” (anónimo, comunicación personal, 2 de febrero, 2010).

La frecuencia y continuidad en la interacción son aspectos valiosos para que los estudiantes continúen sus estudios a distancia. Para ellos, es trascendental que su docente mantenga una comunicación constante. Cuando no recibieron respuesta a sus mensajes, se angustiaron; esto fue lo que dijo un estudiante: “En una materia fue una desesperación horrible, porque no sabía qué estaba pasando, yo le mandaba al asesor mi actividad y no me respondía...” (anónimo, comunicación personal, 2 de febrero, 2010).

Además de la constancia en la comunicación, la información respecto al desarrollo de las actividades y las fechas es una manera de anticiparse a los posibles problemas que se les puedan presentar a los estudiantes, por medio

de mensajes que los tranquilicen, organicen y responsabilicen de la tarea. Para Vaello (2009), “el profesor tiene la capacidad de poder inducir un ambiente en el que todos estén a gusto [...] teniendo como base el respeto y la empatía como colofón” (p. 256).

En este sentido, las indicaciones precisas sobre cómo evaluaría, cuándo debían entregar sus actividades y cuándo obtendrían su calificación están asociadas a la disposición y tuvieron la intención de darle seguridad al estudiante respecto a lo que sucedería en el curso. Dar certeza a los estudiantes a través del encuadre en el curso es fundamental para evitar la angustia y ayudar a la organización del tiempo (Bleger, 1985).

Si a lo anterior se agrega la personalización de los mensajes, el docente hace sentir al estudiante que existe, que es una persona identificada y reconocida por su profesor a pesar de no tener una relación cara a cara. Si se enlaza la presencia (12%) con la personalización (15%), se realiza una combinación entre existencia e identidad; no sólo se identifica al sujeto que aprende, sino que se deja, según los estudiantes, “una puerta abierta” para continuar con la comunicación y la presencia afectiva del docente (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

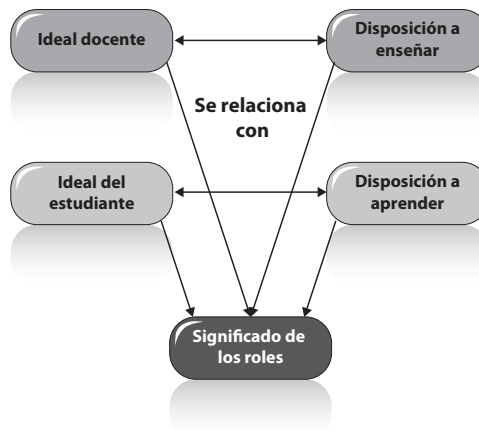
La frecuencia en el uso de palabras y frases imprimió un significado especial a los mensajes, que, combinados con otros factores, como el tiempo de respuesta, brindaron una sensación de presencia simbólica para el estudiante. Para Gómez (2005), de esta forma “se crea una red intersubjetiva en la cual la presencia y la ausencia del otro es el propio mensaje. En el final del itinerario imaginario y simbólico está lo real” (p. 85). Se puede aseverar que las palabras, frases y signos de puntuación ocupan un lugar privilegiado en la educación en línea, ya que con las grafías, símbolos y emoticones se sustituye la mirada, los gestos y el tono de la voz.

En concordancia con lo anterior, Postic (2000) afirma:

El enseñante, el formador, es el instigador involuntario de expresiones afectivas por parte de los que están en formación, expresiones que toman diversas formas según las características de las personas y la naturaleza del grupo [...] igualmente según las interacciones que desarrollen y por último también según las manifestaciones de transferencia y de contratransferencia en el enseñante mismo (p. 171).

Se puede confirmar que en los procesos de comunicación se encadena una serie de significados sobre el rol que asumieron la docente y los estudiantes en correspondencia con sus ideales. Blumer (1982) señala que "... el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él" (p. 2).

Se encontró que existe una relación entre el ideal docente y la disposición para enseñar, así como la concordancia entre el ideal del estudiante y su disposición para aprender. Los significados que los estudiantes y sus profesores tienen en relación con el rol que desempeñan en el proceso educativo se enlazan para lograr los propósitos de aprendizaje (Milot, 1983), como se muestra en la figura 13.



**Figura 13.** El significado del ideal docente e ideal del estudiante (Pérez, 2010).

En la figura 13 también se observa que las disposiciones para enseñar y aprender se asocian al rol del docente y el estudiante. Las flechas indican que existe reciprocidad entre lo que significa para el docente estar en disposición de enseñar y lo que significa para el estudiante recibir el aprendizaje.

De acuerdo con Vaello (2009), “... el entendimiento mutuo entre el profesor y sus alumnos requiere construir vías de comunicación que permitan la transmisión fluida de mensajes y emociones positivas por un lado y la capacidad de resolver creativamente disputas con el otro” (p. 256). Dar oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas respecto al proceso formativo es reconocer su autonomía y sus potencialidades, lo que genera confianza y disposición para aprender.

## LA DESERCIÓN Y LA PERMANENCIA EN LOS CURSOS

Para el estudiante adulto es valioso mantener una constante comunicación con su docente porque hace que se sientan acompañados, escuchados, vistos. Visser (2002) sostiene que una de las principales causas de que los estudiantes abandonen sus estudios es la falta de continuidad en la comunicación, al experimentar sentimientos de soledad. La constancia en la comunicación y la pertinencia de ésta, respecto a las demandas de los estudiantes, origina un clima de confianza entre ellos y la docente.

Los estudiantes consideraron que los comentarios de su docente acerca de su trabajo y desempeño fueron significativos para seguir estudiando en la modalidad. La mayoría de los entrevistados coincidieron en que las frases y palabras que utilizó en los mensajes influyeron en su motivación para aprender.

Los docentes deben considerar la motivación como un motor para impulsar a sus estudiantes. El tipo de frases o palabras para evaluar su desempeño genera confianza y los alienta a seguir. Iniciar sus comentarios de manera positiva produce en el estudiante el ánimo de mejorar sus actividades, y resaltar sus cualidades es reconocer su esfuerzo y darle confianza. Postic (2000) afirma que “... el alumno busca indicios que le permitan evaluar su éxito con relación a las demandas del enseñante, rectificar una respuesta errónea, matizar una afirmación, estimar si puede continuar enunciando su juicio personal” (p. 103).

Las palabras iniciales de un mensaje revelan el tipo de relación que pretenden entablar los profesores. Los estudiantes comentaron que al compartir cuestiones sociales o personales se abrió un canal de comunicación más cercano y valoraron en especial que la docente, en el curso, diera oportunidad

de socializar más allá de los objetivos de aprendizaje. En tal sentido, Badia y Mominó (2001) consideran que:

... a lo largo del proceso educativo, resulta muy aconsejable que, en un primer momento, este tipo de interacción [social] permita una cierta complicidad y empatía iniciales, sin las cuales el comienzo de cualquier actividad educativa, y más a distancia, se hace demasiado impersonal (p. 180).

Así pues, los estudiantes demandan continuidad en el proceso de comunicación e interacción con sus docentes y les preocupan no sólo las cuestiones académicas, sino las sociales y personales, porque estos aspectos favorecen la permanencia en sus cursos a distancia. Una manera de fomentar los lazos afectivos es asumir, por parte de los docentes, que el estudiante es una persona con intereses, problemas y expectativas, igual que ellos; por tanto, docentes y estudiantes deben propiciar una relación más allá de los contenidos formales del curso y tomar en cuenta que el proceso educativo es ante todo una relación entre personas que se necesitan mutuamente (Díaz, 2006).

## MEDIDAS PARA MEJORAR LA INTERACCIÓN EN LOS CURSOS EN LÍNEA

Para mejorar los procesos de aprendizaje es necesario considerarlos desde una perspectiva multidimensional. Deben converger aspectos cognitivos, sociales y afectivos que determinarán el ambiente emocional de aprendizaje en un curso, independientemente de la modalidad (Moreno et al., 2004). Se describen a continuación algunas medidas para mejorar la comunicación y la interacción en los cursos en línea, tomando en cuenta la dimensión cognitiva, social y afectiva.

En cuanto a los aspectos cognitivos que favorecen las relaciones afectivas, García Aretio (2002) y Rebollo et al. (2006), en concordancia con lo que señalaron los estudiantes y la docente de este estudio, mencionan las siguientes opciones:

1. El contenido de los mensajes debe ser preciso y pertinente.
2. Los docentes deben propiciar un adecuado ambiente de aprendizaje a partir de la continuidad en la comunicación.

3. La realización de un análisis de la comunicación entre docente y estudiantes para identificar si el primero responde a las necesidades de los segundos, o si ignora el discurso de los estudiantes y se centra en el propio interés.

Respecto a los aspectos sociales que favorecen el clima emocional se encontró lo siguiente: los foros de presentación favorecen la integración del grupo (Badia & Monimó, 2001), y expresar situaciones de índole social o personal en el desarrollo del curso propicia confianza y fortalece los vínculos sociales entre estudiantes y docentes (Rebollo et al., 2006).

En lo que concierne a los aspectos afectivos, se obtiene que:

1. Los docentes que trabajan en las modalidades a distancia deben tener en cuenta que las manifestaciones de afecto son esenciales para los estudiantes y que influyen, de manera negativa o positiva, en el proceso de aprendizaje, así como en su permanencia en el curso (Visser, 2002).
2. Los docentes deben notar que cada estudiante experimenta emociones distintas y, en consecuencia, su relación con los estudiantes se modifica. Wallace (2001) refiere que "... la investigación psicológica nos recuerda que el entorno en que actúa una persona puede influir –y de hecho influye– en su comportamiento" (p. 47). Por su parte, Visser (2002) asegura que la educación en línea demanda una atención personalizada para evitar sentimientos de aislamiento que terminan con el abandono del curso.
3. Los docentes no deben provocar ansiedad con frases o mecanismos para intimidar, sancionar o limitar la expresión de los estudiantes, con el afán de hacerle saber quién tiene el poder, sin considerar los propósitos formativos del curso, según expresan Biggs (1999) y Blanchard (1996).
4. El docente debe dar respuesta a los mensajes en todos sus aspectos y no enfocarse sólo a la tarea, sin importar si existe un saludo, un reclamo o algún otro tipo de expresión, lo que dificulta la interacción (Holmberg, 2003; Gómez, 2005).

## CONCLUSIONES

Los docentes y estudiantes buscan maneras de interactuar y propiciar un acercamiento afectivo que aparece en la relación educativa y es fundamental para facilitar el aprendizaje. La identificación de estas manifestaciones afectivas, positivas o negativas, configuran diferentes tipos de relación y, por tanto, también cadenas de respuestas sobre un mismo asunto. Dependiendo de los actores que participen es el tipo de respuesta que se generará, en la que se refleja la historia de aprendizaje de los sujetos y sus propias aspiraciones en este proceso (Zepeda, 2003).

En la relación educativa se exterioriza una serie de afectos, conscientes e inconscientes, que quedan plasmados en cada uno de los mensajes. Uno de los aspectos relevantes de esta obra fue analizar cómo se desarrollaron las manifestaciones afectivas a través de los mensajes y en qué secuencia aparecieron. Es de llamar la atención cómo los estudiantes adultos esperan que el docente inicie el proceso comunicativo y su dependencia hacia éste, dado que desean la aprobación mediante el proceso evaluativo (García Aretio, 2002).

Esta dependencia se observó en la demanda que hacen los estudiantes para ser atendidos por lo menos tres veces a la semana y esperar el beneplácito del docente respecto a la realización de sus actividades y desempeño en el curso. La motivación en este caso fue un incentivo muy valioso para permanecer en el curso y mejorar su rendimiento escolar.

Los estudiantes entrevistados de entre veintiocho y treinta y nueve años de edad hicieron hincapié en que era importante no sólo que el docente evaluara sus trabajos y mantuviera una comunicación continua, sino que entablara un diálogo respecto a cuestiones personales, ya que esto propicia una relación más personal y la instauración de un clima de confianza. En cambio, los estudiantes entrevistados de más de cuarenta años expresaron que para ellos lo más significativo era el diseño del curso, el dominio de la materia por parte del docente y la constancia en la comunicación; dejaron en segundo plano el establecer un vínculo más personal.

Si las emociones desempeñan un papel fundamental, es conveniente cuidar la estructura de los mensajes y su intención. Se debe iniciar con un saludo, personalizar los mensajes y despedirse siempre con una frase que simbolice presencia, sin que esto signifique ritualizar el proceso de comunicación, ya que esto impide un acercamiento personal con los estudiantes. Generalmente, los

rituales son utilizados para evitar un contacto afectivo que se asocia a la angustia o ansiedad por situaciones conscientes e inconscientes (Filloux, 2001).

Las formas rígidas en la comunicación e interacción escrita limitan las relaciones afectivas. Son una barrera que provoca que los otros no se acerquen, ya que la comunicación siempre fluirá en el mismo sentido y con la misma intención, desconociendo las necesidades de los estudiantes. Esto se observó en la estructura de los mensajes analizados en los portafolios (figura 5). Los estudiantes, en su mayoría, se adaptaron a la forma de comunicación de la docente y siguieron el mismo estilo centrándose en la tarea. Los rituales en la comunicación también se acreditaron en el número de veces que la profesora recurrió a la misma estructura, así como las mismas frases en sus mensajes, aunado al silencio ante los reclamos (figura 9).

Las cadenas de significados asociadas a las manifestaciones afectivas entre la docente y el estudiante fueron evidentes a través de la redacción y secuencia de los mensajes. Cuando la profesora mostró disposición para ayudar, el estudiante respondía con agradecimiento (figura 2). Si la profesora brindó oportunidad y motivó para mejorar una actividad, el estudiante se comprometía (figura 11). Siempre la docente inició los mensajes y los estudiantes respondieron en concordancia con su estilo para comunicarse. Esto tiene que ver con la autoridad del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual sigue siendo la figura que marca el ritmo, las reglas y el tono afectivo en que se desarrollará el curso.

El proceso de evaluación determinó el desarrollo del curso: la mayoría de los mensajes enviados por la docente se relacionaron con este proceso. Se dieron indicaciones, se recordaron fechas y se siguió una misma estructura en los mensajes para retroalimentarlos. Además, brindó oportunidad para la mejora de los trabajos y las entregas en otros espacios del curso, lo que podría interpretarse como el reconocimiento que otorga la profesora a las capacidades de los estudiantes para mejorar, así como el propio reconocimiento de lo que es capaz de enseñar. En concordancia con lo anterior, Gómez (2005) afirma:

En la red de aprendizaje así realizada, el alumno es considerado una persona perfectible, con sentimientos y opiniones, merecedor de confianza para el desarrollo de su propio potencial y sus condiciones innatas de aprender. Se considera también la apatía, el interés y la motivación del alumno y del profesor (p. 56).



El significado del proceso de evaluación se enlaza con el cumplimiento de los ideales tanto del docente como del estudiante. Ser un buen docente implica transmitir de manera adecuada su saber y apoyar a los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje. Se encontró en este estudio que los estudiantes responden a este ideal con el compromiso de mejorar su trabajo y demostrar lo que han aprendido en correspondencia con la oportunidad y confianza que muestra la docente.

Es deseable centrar los diálogos en la resolución de dudas y en la orientación de la mejora del proceso de aprendizaje, pero también en cuestiones personales cuando el estudiante las comparta. Holmberg (2003) opina que ignorarlas es una forma de obstaculizar el acercamiento y la confianza de los estudiantes. Considerar las necesidades individuales ayuda a aminorar el sentimiento de soledad que causa angustia y, por tanto, el abandono de los estudios.

La falta de respuesta por un tiempo prolongado del docente lleva a la incertidumbre, que se transforma en angustia y provoca problemas para aprender; como señala Bleger (1985), cuando dice que las "... ansiedades y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso de pensar y, por tanto, del aprendizaje" (p. 68). También es cierto que el docente puede disminuirlas con una comunicación constante con los estudiantes, más allá de la tarea, y mostrando una actitud de empatía hacia los problemas o situaciones que le comparten los estudiantes.

La motivación también apareció en la comunicación e interacción con los estudiantes. Motivarlos es mencionar las cualidades de sus trabajos y las deficiencias, sin menosprecio. Holmberg (2003) resalta que los estudiantes deben ser tratados con respeto y considerando que tienen potencial para mejorar lo que han realizado, sin perder de vista los criterios e indicadores que les permitirán llegar a la excelencia.

Lo más adecuado en la redacción de un mensaje, según lo expresado por los estudiantes en las entrevistas y cuestionarios, es dar a conocer los aspectos positivos y luego entrar con las cuestiones negativas que requieren ser modificadas o mejoradas. Esto proporciona al estudiante seguridad, porque se están reconociendo sus capacidades. La despedida es otro elemento a considerar en los mensajes; las frases que utilice deben dar idea de continuidad, ligadas a la disposición para ayudar, lo que genera un clima de confianza.

Darle identidad a los sujetos que estudian en un curso en línea también es relevante para aminorar el sentimiento de soledad y propiciar la confianza. Llamarlos por su nombre es situarlos como personas en un espacio virtual, en el que las representaciones han cambiado y se concibe una serie de símbolos, sonidos, colores y formas para favorecer un acercamiento con los sujetos que interactúan en el curso.

En relación con lo anterior, es trascendental implementar foros de presentación, al inicio, para que los estudiantes se identifiquen, muestren su fotografía y compartan cuestiones personales, que les permita diferenciarse de los demás. A este tenor, Badía y Monimó (2001) consideraron que el foro de presentación es fundamental para darle cohesión al grupo; retomar la información proporcionada durante el curso ayuda a generar un clima emocional adecuado porque se existe sin estar presente, y el docente le da un lugar en su clase a partir de sus características.

Considerar la relación educativa como interacción entre personas, independientemente de la modalidad, ayuda a entender la dinámica de la clase en línea. Cada sujeto que interactúa posee una historia personal que lo identifica y lo hace distinto a los otros; además, es en esa medida que los docentes deben acercarse a sus estudiantes y tomar en cuenta sus diferencias para utilizar de manera adecuada la comunicación escrita, no sólo para transmitir su saber, sino para propiciar un acercamiento afectivo que favorezca el ambiente de aprendizaje.

## UNA REFLEXIÓN PARA CERRAR

El desarrollo de las manifestaciones afectivas en educación a distancia es un campo donde se pueden generar distintas líneas de investigación. Una de ellas estaría encaminada a la comunicación e interacción afectiva, que son procesos fundamentales para el desarrollo de la docencia en línea. Los estudiantes demandan un acercamiento más personal por parte del profesor, por lo que resulta conveniente indagar estrategias de aprendizaje que propicien una comunicación e interacción afectiva en la educación abierta y a distancia.

Por otra parte, los estudiantes presentan numerosos tipos de necesidades y expectativas respecto a la modalidad abierta y a distancia, dependiendo de su historia académica, personal y social. Sería interesante investigar cuál es el perfil ideal de un estudiante en la modalidad abierta y a distancia tomando en cuenta la dimensión afectiva en relación con las características personales, competencias académicas y circunstancias afectivo-sociales que faciliten su desarrollo en el programa educativo.

El estudio de las manifestaciones afectivas en la modalidad a distancia es una línea de investigación que puede abordarse desde diversas dimensiones. Se recomienda incluir la importancia de éstas a partir del diseño instruccional de cada curso en línea. Es necesario estudiar más a fondo cómo relacionar las manifestaciones afectivas entre docentes y estudiantes e incluir no sólo objetivos y evaluación de conocimientos y habilidades, sino también de actitudes afectivas que los estudiantes deben aprender y practicar durante un curso.

Sería recomendable abordar una línea de investigación que se relacione con el estudio de género en el desarrollo de las manifestaciones afectivas. Se asume que el hombre y la mujer tienen una percepción distinta respecto a la sensibilidad y afectividad, por cuestiones culturales, sociales o laborales; por tanto, resultaría interesante indagar si existen diferencias en cuanto al manejo de la afectividad en los procesos educativos, el tipo de manifestaciones afectivas y la forma de interactuar y comunicarse con los estudiantes.

Asimismo, el método para llevar a cabo el estudio de los afectos debe orientarse a la interpretación de contenidos tanto cualitativos como cuantitativos, mediante técnicas que permitan la interpretación de los discursos, siempre cuidando la congruencia entre propósitos, marco teórico y método. Existe una gran variedad de métodos para la interpretación de textos y discursos; se recomienda realizar un cuidadoso análisis para seleccionar el adecuado y así cumplir con los propósitos de la investigación. De igual modo, resulta oportuna una elección correcta de técnicas complementarias que faciliten la triangulación de los datos, como grupos de enfoque, entrevistas y cuestionarios que corroboren las interpretaciones que se han hecho al discurso escrito.



# GLOSARIO

## **Educación a distancia**

Modalidad educativa que utiliza diferentes medios y recursos educativos para la entrega de contenidos, así como para llevar a cabo la comunicación e interacción entre los actores del proceso educativo, y donde éstos no siempre coinciden en el mismo tiempo y espacio (García Aretio, 2002).

## **E-learning**

Conjunto de tecnologías electrónicas que combinan diversos medios textuales, visuales y acústicos para facilitar la comunicación e interacción de manera sincrónica y asincrónica en los procesos de aprendizaje (Garrison & Anderson, 2005).

## **Manifestación afectiva**

Expresiones de sentimientos agradables o desagradables respecto a una situación cotidiana o educativa, en las que se establecen relaciones influenciadas por aspectos conscientes e inconscientes (Blanchard, 1996).

## **Ideal docente**

Ideas preconcebidas que se relacionan con valoraciones positivas que los docentes tienen acerca de un modelo a seguir. También se asocian al deber ser y

las formas de comportarse para cumplir el rol de buen profesor en el proceso educativo (Postic, 2000).

### **Ideal del estudiante**

Ideas preconcebidas que se relacionan con las valoraciones y modelos a seguir, respecto a lo que se quiere llegar a ser para alcanzar un nivel de excelencia en el proceso de aprendizaje (Postic, 2000).

### **Interacción docente-estudiante**

Relaciones verbales o no verbales que se desarrollan en un tiempo determinado. Se caracterizan por su frecuencia y la actuación de los sujetos que intervienen en ellas; influyen en su comportamiento y en la instauración de un ambiente de aprendizaje propicio para el intercambio de ideas y sentimientos que facilitan el proceso de aprendizaje (Postic, 2000).

### **Ambiente de aprendizaje**

Conjunto de factores que generan un clima especial en el curso y dependen, en gran medida, de la calidad y cantidad de interacciones que se desarrollan entre docente y estudiante. Los factores que intervienen en la estructuración del ambiente son las relaciones de tipo afectivo, el encuadre o reglas para la implementación del curso, así como las creencias del docente y los significados que otorga al proceso de aprendizaje (Pérez, 2009).

### **Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)**

Plataforma de aprendizaje que facilita la interacción y la comunicación entre estudiantes y docentes de manera asincrónica. Se caracteriza por retomar los principios del modelo educativo de la institución en estudio. Cuenta con cuatro espacios fundamentales (Chan, 2010):

1. Interacción. Tiene como propósito facilitar la comunicación entre estudiantes y docentes; en él se encuentran los foros de discusión y los portafolios.
2. Información. Se caracteriza por contener los insumos informativos necesarios para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Ahí

se encuentran los recursos didácticos, las referencias bibliográficas y las recomendaciones para realizar el curso.

3. Producción. En este espacio se encuentra la guía de aprendizaje que contiene las instrucciones necesarias para que el estudiante ejecute sus actividades, así como los materiales y recursos que le servirán de apoyo para su elaboración.
4. Exhibición. Espacio en que los estudiantes muestran y comparten sus actividades de aprendizaje; en él se encuentran los portafolios.

### **Relación docente-estudiante**

Vínculo afectivo mediado por procesos de enseñanza-aprendizaje. Se desarrolla a partir de las interacciones y la construcción de significados que emanan de la relación educativa (Blanchard, 1996).

### **Interaccionismo simbólico**

Es una de las orientaciones metodológicas que comparte las ideas básicas del proceso hermenéutico o interpretativo. Explica el proceso de construcción de símbolos mediante el significado del lenguaje hablado o escrito, así como el comportamiento a partir de las interacciones entre los miembros de un grupo (Blumer, 1982).

### **Foros**

Espacio de comunicación e interacción en una plataforma de aprendizaje, en el que se intercambian y generan ideas respecto a un contenido en particular. Los foros pueden tener distintas intencionalidades y propósitos educativos. Se utilizan para tratar temas académicos, sociales o técnicos en un curso en línea (Colmenares & Castillo, 2009).

### **Portafolios**

Espacio de evaluación en una plataforma de aprendizaje, utilizado para retroalimentar y evaluar las actividades o producciones que desarrollan los estudiantes en un curso en línea. Una de sus características es que permite la interacción y la comunicación entre estudiantes y docentes (Ortiz & Chan, 2010).

### **Bitácora**

Instrumento que utiliza el investigador para elaborar registros personales de los acontecimientos relevantes durante el proceso de acopio o análisis de datos. Se describen hechos, contextos y actores que se consideran relevantes para el propósito de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

### **Entrevista semiestructurada**

Técnica cualitativa de recolección de datos que consiste en la redacción de un guión con los temas a tratar para una entrevista. El entrevistador utiliza el guión libremente y decide en qué orden tratará los temas, así como la profundización de éstos, para obtener información valiosa y pertinente sobre los propósitos de la investigación (Corbetta, 2003).



## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Distrito Federal, México: Paidós Educador.
- Aris, N. (2007). *Educación emocional: Una propuesta integrada en el ámbito escolar*. Recuperado el 25 de marzo de 2008 de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/educacion-emocional-propuesta-integrada-ambito-escolar-210098.html>
- Badia, A. & Monimó, J. (2001). Barberá E. (coord.). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona, España: Horsori.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica: Un enfoque clínico*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología: Entrevista y grupos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Pensamiento y perspectiva*. Barcelona, España: Hora.
- Chan, M. (2010). Gestión de los sistemas y ambientes de aprendizaje. En M. Moreno y S. Pérez (Coords.), *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual* (pp. 76-88). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- Chávez, B. (2008). *Reporte de la evaluación docente de la licenciatura en Educación, Sistema de Universidad Virtual*. Datos en bruto no publicados. Universidad de Guadalajara.
- Colmenares, A. M. & Castillo, N. (2009). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. *Apertura*, 9(11), 48-65.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Barcelona, España: McGraw-Hill.
- Díaz, J. (2006, diciembre). Las emociones y la enseñanza virtual de personas adultas. En García, J. (Coord.) Estudios de los comportamientos emocionales en red [Monografía]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2). Recuperado el 1 de febrero del 2007, de [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_juan\\_manuel\\_diaz\\_torres.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_juan_manuel_diaz_torres.pdf)
- Etchevers, N. (2006, diciembre). Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizados en internet. En J. García (Coord.) Estudios de los comportamientos emocionales en red [Monografía]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 7(2). Recuperado el 1 de febrero del 2007, de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_nicole\\_etchevers.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_nicole_etchevers.pdf)
- Filloux, J. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Flores, A. (2009). *Resultados de los cuestionarios de baja voluntaria, sistema de Universidad Virtual*. Datos en bruto no publicados. Universidad de Guadalajara.
- Fonseca, R. & Prieto, L. (2010, julio). Las emociones en el investigador humanista. *Revistas Científicas y Humanistas Luz* (ReviscyhLuz), 16(2). Recuperado el 18 de marzo del 2011, de <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/view/5555/5356>
- Franco, R. (2008). *Informe del curso propedéutico del ciclo 2008-A, Sistema de Universidad Virtual*. Datos en bruto no publicados. Universidad de Guadalajara.

- Freud, S. (1981). *Obras completas* (4a. ed., Vol. 1). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Gálvez, A. (2005, abril). La puesta en pantalla: Rituales de presentación en un foro virtual universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1). Recuperado el 6 de marzo de 2007, de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/galvez0405.pdf>
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica* (2a. ed.). Barcelona, España: Ariel Educación.
- García, J. & Álvarez, G. (2008, octubre). Reconfiguración como sujetos de comunicación: Implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2). Recuperado el 18 de marzo del 2011, de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v5n2-garcia-alvarez>
- Gerber, D. (1981). El papel del maestro: Un enfoque psicoanalítico. En R. Glazman, (1986), *La docencia: Entre el autoritarismo y la igualdad* [Antología]. Distrito Federal, México: Ediciones Caballito.
- Garrison, D. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Madrid, España: Octaedro.
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough [Facilitando la presencia cognitiva en el aprendizaje en línea: La interacción no es suficiente]. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Ginnot, H. (1985). *Maestro-alumno, el ambiente emocional para el aprendizaje*. Distrito Federal, México: Pax.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, M. (2005). *Educación en red: Una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Holmberg, B. (2003). A Theory of distance education based on empathy. En M. Michel & W. Anderson (Ed.). *Handbook of distance education* [Manual de educación a distancia] (pp. 79-87). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Jiménez, M., Martínez, R. & Perez, S. (2000). *La influencia de las manifestaciones afectivas del docente en el ambiente de aprendizaje de los niños de primer grado de primaria*. Tesis de maestría no publicada, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara, Jalisco, México.
- Lehman, R. (2007). *Creating presence in distance education*. Recuperado el 2 de marzo del 2007 de <http://www.uwex.edu/disted/training/presence.htm>
- Luque, R. (2010, septiembre). Una metódica para el hallazgo de las matemáticas en grupos étnicos. *Revistas Científicas y Humanistas Luz (ReviscyhLuz)*, 16(2). Recuperado el 18 de marzo del 2011, de <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/viewFile/5549/5351>
- Martínez, M. (2007). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico*. Recuperado el 21 de mayo del 2007 de <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>
- Maisonneuve, J. (2005). *Las conductas rituales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5a. ed.). Distrito Federal, México: Pearson.
- Millot, C. (1983). *Freud antipedagógico*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Mora, B. (2003). Rituales de simulación y sociabilidad virtual: Una aproximación a los procesos de construcción de emociones en la Red. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 2. Recuperado el 27 de febrero del 2009 de <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=31>
- Moreno, M. (2010). *Informe de actividades 2009-2010 del sistema de universidad virtual*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Navarro, F. (2009). *Percepción de aspirantes sobre el curso de selección Sistema de Universidad Virtual*. Datos en bruto no publicados. Universidad de Guadalajara.
- Olivera, E. (2006, diciembre). La escuela pública como representación simbólica popular. *Revista Cognición de la Fundación Latinoamericana de Educación a Distancia*, 1(8). Recuperado el 18 de marzo del 2011, de [http://216.75.15.111/~cognicion/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41](http://216.75.15.111/~cognicion/index.php?option=com_content&task=view&id=41)

- Ortiz, G. & Chan, M. (2010). Evaluación y certificación. En M. Moreno & S. Pérez (Coords.), *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual* (pp. 101-114). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Parra, H. (2005, febrero). Creencias matemáticas y la relación entre actores en contexto. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 8(1). Recuperado el 18 de marzo del 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/335/33508104.pdf>
- Pérez, S. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 9(11), 34-47.
- (2010). *Figuras elaboradas para el proyecto de implementación de la disertación*. (no publicado).
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales* (2a. ed.) Madrid, España: Narcea.
- Rebollo, A., Hornillo, I. & García R. (2006, diciembre). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. En García, J. (Coord.) Estudios de los comportamientos emocionales en red [Monografía]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2). Recuperado el 1 de febrero del 2007, de [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_mangles\\_rebollo.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_mangles_rebollo.pdf)
- Rinaudo, C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2002, noviembre). Listas de distribución: recursos mediadores para enseñar y aprender a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, 6. Recuperado el 14 de abril del 2007 de <http://www.um.es/ead/red/6/listas.pdf>
- Rizo, M. (2005). La psicología social y la sociología fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción. *Global Media Journal*, 2(3). Recuperado el 21 de mayo del 2005 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68720304>
- Rodríguez, R. (2005, septiembre). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Madri+d*, 31. Recuperado el 27 de julio del 2011 de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

- Tineo, E. (2009, junio). Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante de educación. *Revista Educare* 13(45). Recuperado el 18 de marzo del 2011, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29278/1/articulo19.pdf>
- Vaello, O. J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Madrid, España: Graó.
- Visser, L. (2002). *Desarrollo de la motivación en apoyo a la educación a distancia* (B.W. Quinn, Trad.). México: Universidad de Guadalajara. (Trabajo original publicado en 1998).
- Wallace, P. (2001). *La psicología de internet*. Madrid, España: Paidós.
- Zepeda, M. (2003). *Profesión: Maestro*. Distrito Federal, México: Ediciones SM.

# Apéndices





## APÉNDICE A

### ANÁLISIS DE CONTENIDO CUANTITATIVO

Ejemplo de matriz para analizar los segmentos de mensaje.

#### *Foro: Ayuda en línea*

Análisis cuantitativo de algunos mensajes enviados por los estudiantes al foro. Los mensajes se obtuvieron de la plataforma previa autorización. Dentro de los mensajes se les dio formato de negritas a las frases con contenido afectivo para facilitar su identificación. Se omite el nombre de la docente y los estudiantes.

Segmento del mensaje (Discurso)	Palabras, temas, personajes o símbolos	Frecuencia
<p>25/08/09 5:53 p.m. A tus órdenes!!! Si tienes alguna duda, pregunta o inquietud: ¡este es el espacio adecuado para expresarlo!</p>	<p>Cercanía e interés</p>	<p>Disposición 1(órdenes)</p>
<p>26/08/09 1:01 a.m. Gracias Gracias, seguramente necesitare ayuda Saludos Estudiante 1</p>	<p>Agradecimiento</p>	<p>Agradecimiento 1 Saludos 1</p>
<p>27/08/09 1:35 p.m. Estudiante 1 Estoy aquí a tus órdenes. Saludos, Profesora</p>	<p>Reiterar que estará al pendiente</p>	<p>Disposición 1 Saludos 1</p>
<p>1/09/09 10:35 p.m. GRACIAS DOCENTE!!! Gracias por todo el apoyo y le deseo un excelente ciclo 2009B. Estudiante 2</p>	<p>Agradecimiento</p>	<p>Agradecimiento 2</p>
<p>02/09/09 10:00 p.m. Estudiante 2 Gracias a tí y quedo a tus órdenes. Saludos, Profesora</p>	<p>Cercanía e interés</p>	<p>Agradecimiento 1 Disposición 1 Saludo 1</p>
<p>02/09/09 8:52 p.m. Material bibliográfico Mitra. (Nombre del profesor), buen día, sería tan amable de indicarme a que lectura se refiere en la act. de apr. preliminar "programa de aprendizaje", ya que como tal no aparece en recursos. Gracias de antemano y espero su ayuda. Estudiante 3 (No pone nombre)</p>	<p>Sería tan amable, gracias</p>	<p>Petición 1 Agradecimiento 1 Esperanza 1</p>
<p>02/09/09 9:59 Estudiante 3 "Tienes toda la razón, te comento que debes de leer la lectura de "evaluación" y "conceptos claves". Quedo a sus órdenes, Profesora</p>	<p>Le da la razón, contesta con detalle</p>	<p>Respuesta a la petición 1 Disposición 1</p>

<p>02/09/09 10:00 p.m.                  Hola, Profesora (Nombre del profesora)                  Gracias por abrir estos espacios en Foros. Seguramente nos serán de gran ayuda.                  ¡Animo y a trabajar! Estudiante 4</p>	<p>Agradecimiento y razón del mismo</p>	<p>Agradecimiento 1                  Motivación 1                  Saludo 1                  Saludo 1</p>
<p>03/09/09 12:49 p.m.                  Gracias (Nombre de la profesora)...                  Es una gran idea este foro, es el primero de este tipo con el que me encuentro...                  Creo que es una excelente opción para expresar las dudas y obtener una respuesta directa y más rápida del asesor.                  Felicidades y Gracias por todo                  Te deseo éxito y salud, Estudiante 5</p>	<p>Sorpres, felicitación y agradecimiento</p>	<p>Motivación 3                  Agradecimiento 1                  Agradecimiento 1                  Bonanza 1</p>
<p>04/09/09 7:16 p.m.                  Estudiante 4 y Estudiante 5                  Gracias por sus comentarios y estoy a sus órdenes.                  Saludos. Profesora</p>	<p>Agradecimiento y puesta a la orden</p>	<p>Agradecimiento 1                  Disposición 1                  Saludos 1</p>
<p>03/09/09 8:29 p.m.                  Docente!!!!                  Me gustaría saber si mi actividad preliminar si la pudo abrir, pues no se si la guardé en la versión que nos solicito.                  Y gracias por este foro me parece un acercamiento más directo. Estudiante 6</p>	<p>Preocupación, agradecimiento</p>	<p>Preocupación 1                  Agradecimiento 1                  Presencia 1</p>
<p>04/09/09/ 7:15 p.m.                  Estudiante 6                  Fíjate que baje un software que me permite abrir los archivos del windows vista así que ya no tengo problema con eso.                  Necesito revisar si ya te evalué, pero no tengas pendiente porque independiente de la versión en la que me hayas enviado el archivo ahora si puedo leerlo.                  Gracias por tu preocupación y estamos en contacto, (Nombre del Profesora)</p>	<p>Correspondencia con el mensaje, explicación, tranquilizador</p>	<p>Tranquilidad 1                  Agradecimiento 1                  Presencia 1</p>
<p>10/09/09 4:30 p.m.                  Hola Maestra (Nombre de la maestra)                  En la actividad del aprendizaje 1, me desconcierta un poco la información, primero me dice que no envíe la actividad, pero luego viene una Nota, en donde dice que es recomendable enviarla más no obligatorio. ¿ Que hago maestra?. Le agradezco sus atenciones y que tenga un buen día. Estudiante 7</p>	<p>Preocupación y confusión</p>	<p>Confusión 2                  Agradecimiento 1                  Bonanza 1</p>

Segmento del mensaje (Discurso)	Palabras, temas, personajes o símbolos	Frecuencia
<p>10/09/09 4:30 p.m. Estudiante 7 Respecto a tu duda, cuando la actividad no tenga el espacio para enviarla esto quiere decir que no se sube al portafolio, pero si tú deseas que yo la revise o que te haga observaciones la puedes enviar a mi correo personal y allí te hago los comentarios. Espero haber aclarado tu duda. Quedo a tus órdenes. (Nombre de la profesora)</p>	<p>Aclara la duda, da opciones de comunicación</p>	<p>Aclaración 1 Disposición 1 Presencia 1 Disposición 1</p>
<p>11/09/09 7:43 Gracias maestra (Nombre de la maestra) Si aclaró muy bien mis dudas maestra y se lo agradezco, hasta pronto, buen día (Estudiante 7)</p>	<p>Agradecimiento con explicación</p>	<p>Respuesta a la aclaración 1 Agradecimiento 1 Presencia 1 Bonanza 1</p>
<p>11/09/09 8:06 Estudiante 7 Es un placer servirte. Que tengas buen fin de semana. Saludos, (Nombre de la profesora)</p>	<p>Placer por servir. Deseos de fin de semana</p>	<p>Bonanza 1</p>
<p>23/09/09 11:28 a.m. HOLA MAESTRA (Nombre de la maestra) Una duda maestra. La persona a la que tengo que pedirte opinión respecto a mi trabajo de la actividad integradora, tiene que ser profesionista en educación. Estudiante 7</p>		<p>Aclaración 1</p>
<p>23/09/09 7:18 p.m. Estudiante 7 De preferencia, sí. Pero este aspecto es sólo si tienes dudas o quieres saber que tan claro está tu trabajo antes de subirlo a portafolio. Saludos, Profesora</p>		<p>Aclaración 1 Saludos 1</p>
<p>28/09/09 5:26 Actividad preliminar Hola maestra me dormí en las otras actividades pero en esta voy a usar todas las herramientas para hacer un buen trabajo y en la actividad preliminar de la unidad 2 no tiene portafolio por eso se lo mando por este medio ya que en la unidad pasada eso me afectó. Y gracias por su valiosa ayuda sigo aquí para lo que usted me diga maestra saludos de San Juan de los Lagos. Estudiante 8</p>	<p>Preocupación</p>	<p>Explicación 1 Agradecimiento 1 Saludos 1</p>

<p>28/08/09 5:33 p.m.          Hola de nuevo maestra          Maestra la actividad preliminar yo ya la tengo realizada pero, ¿se tiene que mandar por este medio? (Estudiante 8)</p>		<p>Saludos 1          Duda 1</p>
<p>28/09/09 5:52 p.m.          Estudiante 8          No se tiene que mandar, pero si tú gustas que la revise la puedes mandar a mi correo personal para hacerte las observaciones pertinentes.          Saludos, Profesora</p>	<p>Disposición</p>	<p>Respuesta a la duda 1          Saludos 1</p>
<p>29/09/09 1:26 p.m.          me pongo las pilas          Saludos de San Juan de los Lagos (Estudiante 8)</p>		
<p>Estudiante 4          25/10/09 11:57 p.m.          SON LAS 23:57 DEL 25 DE OCTUBRE DE 2009.          1er. Grado, 2º semestre 2009B          Unidad 2: "La evaluación, sus procedimientos, técnicas e instrumentos"          25 de octubre de 2009          Docente: (Nombre del docente)          Autor: (Nombre del alumno)          Impacto social y educativo que tiene la carencia de programas educativos dirigidos a la Educación Ambiental</p>		
<p>26/10/09 7:20 p.m.          Estudiante 4          Te molesto con que envíes tu trabajo al foro de la actividad integradora de la unidad 2, allí lo revisaré.          Disculpa la molestia.          (Nombre de la Profesora)</p>	<p>Parece que le molesta, se disculpa dos veces</p>	<p>Disculpas 2          Indicación 1</p>



## APÉNDICE B

### ANÁLISIS DE CONTENIDO CUALITATIVO

Ejemplo de una matriz utilizada para el análisis de contenido cualitativo

#### *Portafolio de la unidad 3 y caso integrador*

Análisis cualitativo de algunos mensajes enviados por los estudiantes al portafolio. Los mensajes se obtuvieron de la plataforma previa autorización. Dentro de éstos, se les dio formato de negritas a las frases con contenido afectivo y, además, se señaló en mayúsculas el nombre de la manifestación afectiva. Se omitió el nombre de la docente y los estudiantes.

Existe una misma manera de saludar por parte de la docente, excepto cuando hay alguna interrogante o situación que contestar. Felicita por la terminación del curso, aunque no haya sido un trabajo satisfactorio. Los estudiantes expresan más afecto que la docente. Ella sigue con la misma estructura en los mensajes y utiliza la misma frase para terminar.

Secuencia de mensajes	Intención del mensaje	Tipo de manifestación afectiva que expresa	Contexto del mensaje	Impresiones del investigador
<p>11/12/2009 2:03 p.m. 2:23 p.m.                      Estudiante 2 (Nombre del estudiante): PERSONALIZA                      1.La contextualización está completa y muy bien desarrollada. Bien hecho!!!                      2. Muy buena la presentación de los resultados y su interpretación. MOTIVACION                      Las conclusiones son muy acertadas y parten de lo que encontraste al realizar la evaluación. Excelente!!!                      MOTIVACION                      3. La estrategia está completa y bien redactada.                      4. Recursos y tiempos completos y claramente definidos.                      5. Agradezco la sinceridad en tu metaevaluación eso nos ayuda a crecer como profesionales de la educación. AGRADECIMIENTO Y MOTIVACION                      6. Coincido en tu autoevaluación con el puntaje de 15. FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!!                      Seguimos en contacto,                      PRESENCIA                      Profesora (Nombre)</p>	<p>Evaluación de actividad</p>	<p>Motivación (bien, muy buena, excelente)                      Agradecimiento y motivación                      Presencia</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>Respecto a la metaevaluación                      Hace el mismo comentario a todos</p>
<p>12/12/2009 11:30 a.m.                      Hola, Profesora (nombre del profesora): Un cordial saludo SALUDOS                      Agradezco los comentarios a mi actividad y quedo en espera de la calificación final.                      AGRADECIMIENTO                      Que tenga unas muy felices fiestas y esté bien de salud.                      BONANZA                      Hasta pronto.</p>	<p>Respuesta del estudiante</p>	<p>Saludo, agradecimiento, bonanza</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>El estudiante si saluda, y se despide afectuosamente, la profesora no, pero felicita, ¿Será ésta la respuesta?</p>
<p>12/12/2009 6:43 p.m.                      Estudiante 2 (Nombre del estudiante):                      Ya el lunes tendrán su calificación final. Seguimos en contacto.PRESENCIA</p>	<p>Respuesta al comentario del estudiante</p>	<p>Respuesta a la petición, presencia</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>No saluda, no responde a los buenos deseos del estudiante, no hay continuidad en la comunicación</p>



<p>12/12/2009 2:38 p.m. Profesora (Nombre de la profesora) Muchas gracias, profesora. AGRADECIMIENTO Que esté muy bien. BONANZA</p>	<p>4/12/2009 6:59 p.m. Estudiante 3 (inicia con el nombre): PERSONALIZA Te comento de tu actividad: 1. En el apartado de contextualización dentro de la narración te faltó la escuela en donde llevaste a cabo la evaluación así como VALORA especificar las características del grupo que evaluaste. 2. En los resultados que describes están completos, sin embargo en donde faltó describir un poco más fue en las conclusiones. VALORA 3. La estrategia metodológica te faltó describir que fue lo que hiciste en cada una de las técnicas aplicadas para evaluar. VALORA 4. Los recursos y los tiempos utilizados están completos y acordes a lo que realizo. 5. En la metaevaluación te agradezco la sinceridad en la descripción de tus fallas y de tus aciertos, eso no ayuda a crecer como personas y más como profesionistas. AGRADECIMIENTO Y MOTIVACION 6. Aunque tu puntaje de evaluación me escribes 13, yo considero que debe ser mayor si tomas en cuenta todo el proceso vivido durante el semestre y no sólo lo que ocurrió en taller. MOTIVACION FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!! FELICITACIONES Seguiremos en contacto, PRESENCIA Docente</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>Motivación reflexión de su desempeño (Metaevaluación) Valoración Felicitación Presencia</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>La docente no saludó, el estudiante mantiene el mismo tipo de mensaje, despedida y saludó</p>
<p>8/12/2009 4:30 p.m. Estudiante 4(inicia con el nombre de la docente): CASO INTEGRADOR, CONTIENE LAS ESPECIFICACIONES REQUERIDAS Y LAS CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN GRACIAS POR SU AYUDA Y ASESORIA FELICES FIESTAS FUE UN PLACER TRABAJAR CON USTED</p>	<p>Mensaje en envío de actividad estudiante</p>	<p>Agradecimiento, buenos deseos, placer</p>	<p>Portafolios</p>		

Secuencia de mensajes	Intención del mensaje	Tipo de manifestación afectiva que expresa	Contexto del mensaje	Impresiones del investigador
<p>8/12/2009 9:54                      Estudiante 4 (inicia con el nombre): PERSONALIZA Muchas gracias por tu comentario y tus buenos deseos. Ahora te comento tu actividad: AGRADECIMIENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollaste muy bien el aspecto de la contextualización. Bien hecho!!! MOTIVA Y VALORA</li> <li>2. Haces una buena interpretación de los datos obtenidos así mismo las conclusiones son precisas y acorde a los resultados obtenidos, me gustó la sugerencia de acción para combatir el problema evaluado. VALORA</li> <li>3. La metodología breve pero completa.</li> <li>4. Recursos y tiempos acorde a lo que se realizó en la evaluación.</li> <li>5. Agradezco la sinceridad en tu metaevaluación eso nos ayuda a crecer como profesionales de la educación. AGRADECIMIENTO Y MOTIVACION</li> <li>6. Coincido contigo en tu puntaje de 15. FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!! FELICITACIONES</li> </ol> <p>Seguimos en contacto PRESENCIA                      Docente (escribe su nombre)</p>	<p>Respuesta al mensaje del estudiante, evaluación de actividad</p>	<p>Agradecimiento al mensaje del estudiante. Motivación, felicitaciones Personaliza Valora</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>Hace una variación en su forma de entrar a la evaluación, por el mensaje del estudiante</p>
<p>Estudiante 5 10/12/2009 6:18 p.m.                      QUE YA NO CONTESTE SU MENSAJE LO QUE PASA ES QUE ME CORTARON EL INTERNET POR UN ERROR, PERO LE ANEXO LA ACTIVIDAD COMO CREI MEJOR ENTENDERLA GRACIAS</p>	<p>Mensaje en envío de actividad</p>	<p>Disculpa, explicación</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	

<p>11/12/2009, 9:35 a.m. Estudiante 5: No te preocupes, TRANQUILIZA ahora te comento de tu actividad: 1. En la contextualización te faltó la delimitación del problema que no era más que agregar el universo a evaluar. VALORA 2. Me presentas los resultados pero no llegaste a la interpretación de éstos. No me presentas las conclusiones de la evaluación, lo que me presentas son conclusiones de tu proceso al evaluar. VALORA 3. La metodología está completa. 4. Tiempos y recursos muy bien especificados. 5. Agradezco la sinceridad en la metaevaluación eso nos ayuda a crecer como profesionales de la educación. AGRADECIMIENTO Y MOTIVACION 6. Veo que le asignas un 12 de la autoevaluación. FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!!! FELICITACION Seguimos en contacto, PRESENCIA Docente</p>	<p>Evaluación de la actividad, respuesta en portafolios</p>	<p>Frase tranquilizadora, agradecimiento, felicitación y presencia Valora</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>Contesta a la inquietud de la estudiante</p>
<p>12/12/2009 10:35 P.M. hola (nombre de la docente), le agrego el universo a evaluar y un poco de las conclusiones que me pide aunque me sentí perdida CONFUSION porque según yo puse los resultados de acuerdo a la interpretación estadística y mis comentarios en conjunto así que pues no sé si me quedo de acuerdo a lo solicitado, se lo envió en caso de que se pueda hacer algo, y en cuanto a todo el curso le agradezco AGRADECIMIENTOS siempre sus comentarios que me motivaron a seguir adelante con más ganas, me parece que es usted una excelente maestra y persona, ALAGO, su materia, me gusto mucho gracias a usted, ojala y después vuelva a tocarme ALAGO que pase felices fiestas BONANZA Archivo: CASO INTEGRADOR.doc</p>	<p>Respuesta del estudiante</p>	<p>Saludo, confusión, agradecimiento, halago, y deseo de que sea su docente de nuevo</p>	<p>Evaluación en portafolio</p>	<p>No se recibe respuesta de la inquietud de la estudiante por parte de la docente</p>

Secuencia de mensajes	Intención del mensaje	Tipo de manifestación afectiva que expresa	Contexto del mensaje	Impresiones del investigador
<p>11/12/2009 9:35 p.m. Estudiante 6 (inicia con el nombre);PERSONALIZA Te comento de tu actividad: 1. La contextualización está completa y muy bien descrita. MOTIVACION 2. Me presentas los resultados pero no llegas a redactar la interpretación de éstos. En las conclusiones están acordes a los datos obtenidos en la evaluación. 3. Metodología, tiempos y recursos completos. 4. Agradezco la sinceridad en tu metaevaluación, eso nos ayuda a crecer como profesionales de la educación. FELICITACIÓN MOTIVACION 5. Tu autoevaluación es de 10 puntos. FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!! FELICITACION Seguimos en contacto, PRESENCIA Docente</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>Motivación, felicitación y presencia</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>No hay respuesta a los comentarios de la estudiante, se centra en la tarea</p>
<p>11/12/2009 2:33 Estudiante 7 (inicia con el nombre); PERSONALIZA Te comento de tu actividad: 1. En la contextualización el universo a evaluar es el aspecto de la delimitación del problema, esa necesario escribirlo completo y bien especificado. Lo demás está completo. 2. Presentas muy bien los resultados así como su interpretación. Excelentes las conclusiones que están basadas en los resultados. VALORA Y MOTIVA 3. Metodología, tiempos y recursos completos y bien descritos. 4. En la metaevaluación agradezco la sinceridad, eso nos ayuda a crecer como profesionales de la educación MOTIVA Y AGRADECE 5. Tu autoevaluación es de 11 puntos. FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!! FELICITA Seguimos en contacto, PRESENCIA Docente</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>Motivación, felicitación, Personaliza Valora</p>	<p>Evaluación de la actividad final</p>	<p>Inicia de la misma manera, casi hay frases textuales en todos los estudiante</p>

<p>16/12/2009 1:17                  Docente (nombre de la docente) Gracias por tus comentarios y por la retroalimentación durante el curso                  Estudiante 7</p>	<p>Respuesta del estudiante a la evaluación</p>	<p>Agradecimiento</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>La docente, no indaga respecto a la inseguridad de la estudiante, ni a la explicación que da, solo dice que la entiende...                   Responde al final del mensaje a la inquietud de la estudiante</p>
<p>11/12/2009 2:39                  Estudiante (inicia con el nombre): PERSONALIZA                  Te comento de tu actividad:                  1. Tu trabajo no cuenta con la estructura solicitada.                  VALORA                  2. Lo que sí tienes es:                  - la contextualización que incluye el contexto, el universo y el modelo de evaluación.                  - los resultados pero sin llegar a la interpretación de éstos. Y no tienes conclusiones de la evaluación.                  - la metodología y los instrumentos aplicados.                  - la metaevaluación.                  3. Te hizo falta:                  - tiempos                  - costos                  - la autoevaluación que es el puntaje que te debes asignar de 0 a 15 puntos pues es parte de la calificación final.                  Entiendo tu explicación pero, desafortunadamente, el caso integrador no permite modificaciones. <b>COMPRESION FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!!</b>                  FELICITACION                  Seguimos en contacto,                  PRESENCIA                  Profesora</p>	<p>Evaluación de la actividad y respuesta a la inquietud de la estudiante</p>	<p>Comprensión, no oportunidad, felicitaciones, Presencia                  Valora</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>No lo expresa en el espacio del portafolio, sino al interior del archivo</p>
<p>10/12/2009, 11:20                  Estudiante 8                  Se que mi trabajo no fue el mejor de todos, pero de decir la verdad, me hubiera gustado haber trabajado más en esta materia, aunque solo hubieran sido participaciones, JUSTIFICACION pero a mi me hubiera sentido más segura a la hora de realizar mi caso integrador y este lo hubiera realizado con una mejor calidad. De verdad que puse todo mi esfuerzo en este caso y si puedo mejorarlo, deme unos días y lo modificare. <b>OPORTUNIDAD</b></p>	<p>Justificación del estudiante de la calidad del trabajo. (interior del documento)</p>	<p>Justificación, inseguridad, oportunidad</p>	<p>Evaluación en portafolio, mensaje al interior del documento</p>	<p>No lo expresa en el espacio del portafolio, sino al interior del archivo</p>

Secuencia de mensajes	Intención del mensaje	Tipo de manifestación afectiva que expresa	Contexto del mensaje	Impresiones del investigador
<p>5/12/2009 9:55 a. m. Estudiante 9 (inicia con el nombre) PERSONALIZA: Te comento de tu actividad: 1. En la contextualización sólo te comento que el universo a evaluar va escrito en la identificación y descripción del problema no en la justificación. 2. Muy buena presentación e interpretación de los resultados así mismo las conclusiones están muy bien relacionadas con los resultados obtenidos. VALORACION Y MOTIVACION 3. La estrategia metodológica está completa. 4. Tanto los recursos como los tiempos están completos y acordes a lo que se desarrolló. 5. Agradezco la sinceridad en tu autoevaluación, reconocer aciertos y errores nos ayuda a crecer como personas y como profesionales de la educación. 6. En tu autoevaluación no coincidí con tu puntaje de 13, yo creo que mereces más. MOTIVACION FELICIDADES POR CONCLUIR EL CURSO!!! FELICITACION Seguiremos en contacto, PRESENCIA Profesora</p>	<p>Evaluación de la actividad</p>	<p>Motivación, agradecimiento, presencia Valora Personaliza</p>	<p>Evaluación en portafolios</p>	<p>La docente inicia de la misma manera, hace mención de que le puntaje asignado por la estudiante debe ser mayor</p>
<p>5/12/2009 9:43 p.m Estimada Profesora: Agradezco sus comentarios. He aprendido muchas cosas a lo largo de esta materia y quiero agradecerle todo el tiempo que ha invertido en mi aprendizaje. Me siento muy privilegiada de haber tenido un profesor como usted, ya que no solo cumple con su trabajo, sino que va más allá procurando que todos sus alumnos alcancen las metas de la materia. HALAGO Por esto le estoy muy agradecida y espero que algún día nos volvamos a ver. DESEO DE CONTINUIDAD Sinceramente, Estudiante 9</p>	<p>Respuesta al mensaje de evaluación de la docente</p>	<p>Saludos, agradecimiento, alago, deseo de continuidad</p>		<p>Agradece tres veces, ¿Existe un deseo de que se sigan escribiendo?</p>

APÉNDICE C  
FORMATO PARA ANÁLISIS DE ENTREVISTA

Formato para análisis de entrevista

Pregunta	Respuesta	Aspectos sobresalientes de la respuesta	Categoría	Observaciones
<p>¿Cómo te hacían sentir los mensajes de tu docente?</p>	<p>Los mensajes eran dirección, hay que corregir, estoy, eran informativos, y orientaban y trabaja con la actividad, el diseño te va guiando, era muy diferente a las otras, no se complicaba, las actividades cada unidad, era enfocado al trabajo final, fundamentado en el trabajo personal, si no me comunica ella, se comunicaba a cada cierto tiempo.</p> <p>Cuando tenía dudas, me daba opinión, ella le decía si había un detalle o algo a corregir, no causaba sentimiento era informativo.</p> <p>No me era indiferente, era de una manera amena y de una forma, agradable, por mi personalidad y mi forma de ser, el tiempo era regular, constancia en la comunicación.</p> <p>Son diferentes tipo de estudiantes, el asesor tiene su manera estandarizada, seas independiente o dependiente. Lo sentí que presionaba respetuoso y con dignidad.</p>	<p>Los mensajes eran dirección, hay que corregir, estoy, eran informativos, y orientaban y trabaja con la actividad, el diseño te va guiando, era enfocado al trabajo final, fundamentado en el trabajo personal, si no me comunica ella, se comunicaba a cada cierto tiempo.</p> <p>No causaba sentimiento, era informativo.</p> <p>No me era indiferente, era de una manera amena y de una forma, agradable, por mi personalidad y mi forma de ser, el tiempo era regular, constancia en la comunicación.</p>	<p>Centrado en la tarea</p> <p>Continuidad</p> <p>Centrado en la tarea</p> <p>Continuidad</p>	<p>Amena, agradable</p>



<p>¿Cuánto tiempo se tardaba en contestar?</p>	<p>Al día siguiente tenía comentario del trabajo. Algunas veces estás trabajando, lo que estás describiendo y lo que está causando en ti es incorrecto, nos causa incertidumbre, algunos no se dan cuenta, no saben si lo que estás viviendo se espera que logres, no sabes si es lo correcto, te permite tener seguridad o corregir de inmediato, no es lo mismo si lo haces al principio, por el tipo de producto debe ser corregido desde el principio si no se corrige desde un principio, es tener los cimientos correctos.</p>	<p>Al día siguiente tenía comentario del trabajo. Algunas veces estás trabajado.  Nos causa incertidumbre, algunos no se dan cuenta, no saben si lo que estás viviendo se espera que logres, no sabes si es lo correcto, te permite tener seguridad o corregir de inmediato, Se corrige desde un principio, es tener los cimientos correctos.</p>	<p>Continuidad  Continuidad  Seguridad, confianza</p>	<p>Tiempo de respuesta al siguiente día  El tiempo de respuesta causa incertidumbre, (la mayoría de los entrevistados le da importancia al tiempo, checar)</p>
<p>¿Cómo era tu relación con la docente?</p>	<p>Las dudas fueron pocas, fue poca la relación. Con la docente termine pronto mi trabajo, envié mi trabajo y ella hacia comentarios y después. Todo sobre el trabajo.</p>	<p>Todo sobre el trabajo.</p>	<p>Centrado en la tarea</p>	
<p>¿Qué facilitó tu relación con la docente?</p>	<p>La habilidad de la docente, la forma de comunicarse, la claridad de las ideas, el dominio de la asignatura y saber qué es lo que se está formando en mi, preguntaba o insistía que de alguna manera tenía yo la duda, ella me insistía que entregará los trabajo. Estaba al pendiente de lo que debía entregar, según su experiencia, la habilidad y la experiencia y el dominio de su materia.</p>	<p>La habilidad de la docente, la forma de comunicarse, la claridad de las ideas, el dominio de la asignatura, la habilidad y la experiencia y el dominio de su materia.</p>	<p>¿Saber da poder?</p>	<p>Forma de expresión, conocimiento de la materia Valor especial al saber de la profesora</p>

Pregunta	Respuesta	Aspectos sobresalientes de la respuesta	Categoría	Observaciones
<p>¿Qué manifestaciones de afecto utilizaba?</p>	<p>Lo que me emocionaba era el saludo o forma de saludar, la forma de iniciar el diálogo para solicitarme algo, proyecta alguna emoción es la firma, se identifica, eso te hace saber cómo piensas o cómo sientes. Firma, mariposa, mensajes como en el messenger. Las manifestaciones afectivas si tienen efectos, no tanto para aprender para propiciar un acercamiento con el asesor, eso permite muchas cosas, correcciones, hasta un diálogo más informal que permite seguir aprendiendo.</p> <p>Con la docente, no ocurrió en otro tipo de comunicación, no sucedió algo extraordinario que lo permitiera. Con otros asesores no contestan, en tecnologías para eso algo que pudiera explicar porque no podía entregar un trabajo a tiempo, bueno me considero. Hubo una persona que me enferme y me pasó entregar el trabajo, con ella cometí un error, me había tardado, la manera en que le dije que aceptará mi trabajo y ella reconoció mi trabajo como estudiante.</p>	<p>Lo que me emocionaba era el saludo o forma de saludar, la forma de iniciar el diálogo para solicitarme algo, proyecta alguna emoción es la firma, se identifica,</p> <p>Con la docente, no ocurrió en otro tipo de comunicación, no sucedió algo extraordinario que lo permitiera, que aceptará mi trabajo y ella reconoció mi trabajo como estudiante.</p>	<p>Cercanía</p> <p>Centrada en la tarea</p> <p>Sentirse "visto" que existe</p>	<p>La forma de saludar, la firma como identificación, sello personal</p>

<p>¿Cuál es el espacio más utilizado para comunicarse?</p>	<p>El foro es un extraño espacio donde el asesor se pierde, donde nos podemos comunicar es el portafolios. Los estudiantes no pueden ser concretos en sus comentarios, si se nos dice ser breves, sin eliminar los comentarios donde debe poner una regla a cerca en el correo y daña el trabajo que se pretende, los foros sin dirección, sin participación del asesor, es una pérdida de tiempo.</p>	<p>El foro es un extraño espacio donde el asesor se pierde, donde nos podemos comunicar es el portafolios</p>	<p>Presencia</p>	<p>Se privilegia el espacio de los portafolios como un espacio para la comunicación entre el docente y el estudiante, y parece que le dan más importancia que a la comunicación con compañeros, ¿chechar esto?</p>
<p>¿Cuándo tu docente no contesta o contesta algo diferente a lo que tú solicitas?</p>	<p>Cuando reconocen las fortalezas y en el trabajo. Resaltar lo bueno, la educación y a cumplir el objetivo de la licenciatura. Envías tu primer correo, si no viene la respuesta, te conviertes en insistentes, te envías al correo dudas, portafolios, lo buscas hasta que encuentres. Si no llega consulta en otro lugar. Nunca contestas, que sientes, no importas, así de fácil.</p>	<p>Cuando reconocen las fortalezas y en el trabajo. Resaltar lo bueno, la educación y el tacto. Obligados a cumplir el objetivo de la licenciatura. Nunca contestas, que sientes, no importas, así de fácil.</p>	<p>Aceptación</p> <p>Necesidad de ser visto</p>	<p>Primero resaltar lo positivo</p> <p>Si no se establece comunicación, parece que no se le da identidad al sujeto (aprobación)</p>

*Afectos, aprendizaje y virtualidad* se terminó de imprimir en julio de 2012 en Transición, Mezquitán 645, Col. Santuario, Guadalajara, Jalisco, México.

Esta edición consta de 200 ejemplares.

Editado en la Coordinación de Recursos Informativos de UDGVirtual por: Angelina Vallín Gallegos, edición; Brígida del Carmen Botello Aceves, corrección de estilo; José Mariano Isaac Castañeda Aldana, diseño, diagramación e infografía.