

Competencias emocionales: significación que dan los tutores eLearning

Marisol Hernández Orellana
Universidad UNIACC
marisolho@gmail.com

Claudia Marin Rojas
Universidad UNIACC
cmarin@uc.cl

Resumen

La presente investigación apuntó a conocer las significaciones que los tutores en modalidad eLearning dan a las competencias emocionales requeridas para la mediación y tiene como relevancia entregar una respuesta al vacío de conocimientos que existe respecto a las competencias emocionales que los tutores eLearning conocen, usan y valoran. Todas ellas competencias necesarias para la mediación y, por tanto, requeridas en su desempeño profesional, al afectar el producto que ofrece esta modalidad, es decir el proceso enseñanza aprendizaje.

Entre las proyecciones planteadas, a partir de este estudio, se propuso determinar un referente de competencias emocionales destinadas a garantizar la intervención del tutor como facilitador, guía, mediador y orientador, lo que permitió establecer desafíos, sugerencias y orientaciones enfocadas a favorecer el aprendizaje y la percepción de calidad que se tiene de esta modalidad.

El estudio se abordó desde el paradigma cualitativo, fue un estudio exploratorio, no experimental, de alcance transversal, ya que se observó la realidad tal cual es, lo que permitió conocer cuál es el estado de conocimiento, uso y valoración de las competencias emocionales, por parte de los tutores, en las dimensiones definidas para el estudio, es decir para ese tiempo y espacio.

Se evidenció que la comparación con la modalidad presencial y el “deber ser” son los temathas que guían al tutor hacia una mayor valoración y uso de las competencias interpersonales, destinadas a la atención del conflicto emergente en el aula, relegando las competencias

intrapersonales a un nivel de menor representatividad.

Palabras clave: Educación en modalidad eLearning, competencias del tutor eLearning, competencias emocionales, significaciones.

Introducción

Según Daniel y Michel Chabot (2009), coautores del libro “Pedagogía emocional, sentir para aprender”, existen cuatro ámbitos de competencias: las cognitivas, que son aquellas asociadas al saber y al conocimiento; las técnicas, asociadas al saber hacer; las racionales, que permiten interactuar con otros; y las emocionales, que permiten sentir las cosas y actuar en consecuencia. Estas últimas son importantes para el éxito en todas las tareas, pues su deficiencia perturba el uso de las otras.

Las competencias emocionales son, como señala Vaello (2009), necesarias para desempeñarse como educador, ya que permiten afrontar los problemas, trabajar en la búsqueda de soluciones, favoreciendo con ello el proceso de enseñanza aprendizaje. Pese a que existen publicaciones referidas a las competencias que debiera poseer un tutor para desempeñar su rol de mediador, existe desconocimiento sobre las competencias emocionales que ellos conocen, usan y valoran.

En la publicación *“Las nuevas competencias en e-learning: ¿qué formación necesitan los profesionales del e-learning”* de Marcelo (S/F), se explica que las competencias fundamentales con las que debe contar un tutor son aquellas que le permiten hacer que los estudiantes perciban que hay alguien con quien contar en el aula virtual, siendo éste uno de los desafíos de la mediación que realiza el tutor de la modalidad eLearning. Si bien se reconoce que el tutor debe desempeñar un rol de acompañamiento, en la mediación que realiza en el aula virtual, no se sabe cómo integra las competencias emocionales en esa mediación, ni cuáles son las que conoce o considera debiera usar.

El tema de la presente investigación atiende al vacío de conocimiento sobre las significaciones que dan los tutores a las competencias emocionales.

Las significaciones como objeto de estudio corresponden, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), a las representaciones que construye una persona en relación a un concepto para entenderlo. El grado decreciente de fuerza simbólica y aceptación en el colectivo, es decir en el grupo, permite que las representaciones se constituyan en contenidos hegemónicos, emancipados o polémicos (Rodríguez y Gracia, 2007).

El estudio fue realizado el segundo semestre del año 2012, recogiendo información de tutores que se desempeñaban en institutos y centros de formación profesional y capacitación de Santiago, que contaban con cursos en modalidad eLearning, que integraban el uso de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Debido al carácter cualitativo de este estudio ya que, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), en este tipo de estudios, es relevante la selección de un ambiente apropiado para desarrollar la recogida de datos, se consideró a UNIACC, UC, UST, CEPEIP, UNAB, TELEDUC y U.MAYOR como los centros que facilitarían la unidad de análisis, ya que éstos se ajustaban a los criterios conveniencia y accesibilidad fijados para la investigación.

La unidad de análisis corresponde a tutores eLearning, que durante ese año estaban o habían dictado al menos un curso en modalidad eLearning, en instituciones que cumplieran con las características señaladas anteriormente.

Este estudio ha sido planteado contando con el antecedente de que existen diferencias entre el rol del tutor en la modalidad eLearning y el rol del docente presencial, debido a que, como señala Salmon (2002), la experiencia de no compartir el espacio físico en el caso del aula virtual puede generar la sensación de estar solo y sentirse solo, tanto en los estudiantes, como en los tutores online. Las diferencias entre el rol del tutor online y del profesor presencial conllevan desafíos que implican para el tutor online asumir funciones tendientes a lograr que la distancia física no se convierta en una distancia psicológica y, por ende, un obstáculo para el aprendizaje.

Entendiendo que la tarea del tutor consiste en brindar acompañamiento al estudiante, tanto en su integración en el aula virtual como en la construcción de un ambiente de aprendizaje colaborativo, se asume que el tutor debe poseer las competencias para luchar contra la sensación de aislamiento que la no presencialidad produce en el individuo y la consecuencia expresa del mismo, manifiesta en el alto abandono de los estudiantes en esta modalidad

(Llorente, 2006).

Las funciones que debe desempeñar el tutor para acompañar y facilitar el acercamiento, según Llorente (2006), consisten en: dirigir y facilitar el proceso de autoaprendizaje de los estudiantes; comunicar asertivamente y asesorar de manera personalizada a los estudiantes en su acción formativa; establecer directrices sobre cómo se llevará a cabo el proceso; guiar y asesorar a los estudiantes en la toma de decisiones respecto a su propio aprendizaje; dar estructura a lo que se va a realizar en el curso; y apoyar al estudiante para la adquisición de sentimientos de valencia, comodidad y agrado frente al uso de las tecnologías.

Para que el tutor pueda realizar estas tareas se requiere, según Llorente (2006) que asuma su responsabilidad en la realización de mediaciones emocionales y cognitivas que faciliten el aprendizaje. Considerando lo expuesto en Chabot (2009) respecto a que las competencias emocionales influyen sobre el uso de las competencias cognitivas, técnicas y racionales, entonces, las funciones que debe realizar el tutor también dependen de sus competencias emocionales, por lo cual debería conocerlas y concientizarlas.

A partir de esto, se ha planteado el foco de este estudio: ¿Cómo los tutores integran en su discurso las competencias emocionales y cómo las definen? ¿Cómo las integran en la práctica? ¿Qué valoración le otorgan a éstas?

Cabe señalar que, como explica Hernández, Fernández y Baptista (2010) debido a las características de la investigación cualitativa, irán surgiendo nuevas preguntas durante la investigación, debido a que dado que se realiza una exploración, los datos son emergentes.

Al dar respuesta a la pregunta con que se inicia este estudio, se pueden conocer los referentes lingüísticos, entendidos por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como las experiencias, opiniones, ideologías y/o estereotipos que los tutores utilizan para armar los imaginarios y asignar significado, accediéndose al “sentido común” que guía su actuar.

Contextualización de la investigación

La modalidad eLearning, según la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las

Comunicaciones, FUNDESCO (citada en Pérez, Gómez, Garrido, Torres y García, S/F) corresponde a un sistema de formación a distancia que se apoya en las TIC y combina elementos pedagógicos como la instrucción clásica, las prácticas, los contactos en tiempo real y los contactos diferidos, ofreciendo al estudiante, como señala Conde (2007), una manera personalizada y flexible de aprender.

Acorde a lo anterior y, como señalan Seoane y Zangrando, citado en Seoane, García, Bosmom, Fernández, Hernández (2006), se requiere de una figura docente y profesional que acompañe a los alumnos, facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomente el logro de los objetivos y promueva un contexto de aprendizaje colaborativo y activo, rol que es cubierto por el tutor, persona que debiese poseer las competencias necesarias para realizar dichas tareas y evaluar tanto el proceso de los alumnos como la iniciativa formativa.

Esta investigación tuvo, por tanto, por tema central “Las competencias emocionales requeridas por los tutores en modalidad eLearning” y el objetivo general apuntaba a conocer las significaciones que posee el tutor eLearning sobre las competencias emocionales necesarias para la mediación en el aula virtual.

Los objetivos específicos asociados a la investigación fueron:

- Identificar en el discurso que da el tutor eLearning, las competencias emocionales que conoce, usa y valora.
- Discriminar en el discurso del tutor eLearning, las competencias que conoce de las que usa y valora.
- Determinar en el discurso del tutor eLearning los elementos que inciden en las competencias emocionales que conoce y usa.

Desde el punto de vista metodológico es posible señalar que el paradigma o la aproximación teórica con la que se aborda esta investigación corresponden al enfoque cualitativo. Al utilizar el paradigma cualitativo, es posible trabajar con enfoques que, según Báez y Pérez (2007), se centran en el ser humano y en la forma en cómo éste concibe su existencia; abordan las formas en que se dan las interacciones de las personas con el entorno y las relaciones que establece; reconocen la existencia de realidades objetivas que se incorporan de manera subjetiva en las personas debido a las experiencias que tiene y cómo las procesa. De modo que se adscribe a un

estudio no experimental, de corte transversal, permitiendo indagar cuál es el estado de conocimiento en ese momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), por lo que puede señalarse que la información registrada en esta investigación representa la realidad de lo que los tutores conocen, usan y valoran de las competencias emocionales para ese tiempo y espacio.

El estudio de campo se realizó a través de la entrevista cualitativa semiestructurada y el grupo focal, ya que permiten indagar en la subjetividad de los sujetos, lo que posibilita acceder a conocer los significados que asignan los tutores a las competencias emocionales. Desde aquí es posible determinar los contenidos semánticos emancipados, polémicos y hegemónicos, lo que permite crear los *thematats*, o modos de entender que tienen los tutores respecto al tema de las competencias emocionales, con lo que se determinan las representaciones sociales que ellos tienen, es decir las significaciones que dan de este objeto de estudio (Rodríguez y García, 2007).

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de los datos se realizó de manera no lineal, cumpliéndose con una característica “*de la teoría fundamentada*” señalada por Hernández, Fernández y Baptista (2010), que se sabe cómo se inicia, pero no cómo se termina.

Para facilitar el análisis de los datos que fueron recolectados en las entrevistas y grupo focal, se organizaron los datos en orden cronológico, según fecha de recolección. Luego, fueron revisados para tener un panorama general, en función de las unidades que se utilizaron para el análisis.

En una primera instancia, con el fin de entregar diferentes miradas a este estudio y descubrir el valor representativo expresivo de las palabras de los entrevistados se utilizó la técnica de asociación de palabras, apoyada en la herramienta conteo de palabras de ATLAS.ti, que posibilitó el acceso a la frecuencia de aparición de éstos en el discurso, lo que se relaciona con cómo estos conceptos son integrados en el discurso.

Del ejercicio se obtuvo una tabla Excel, con el resumen de las veces que todos los conceptos eran mencionados. De la totalidad de conceptos fueron seleccionados los que estaban incluidos

en la asociación de palabras y los que se nombraron en reemplazo de los términos consultados, además de aquellos que tenían relación con el concepto de tutor y alumno. Integrándose a la selección inicial el concepto profesor, utilizado por los informantes para referirse al tutor.

Al realizar este ejercicio, resultó interesante descubrir que los conceptos tutor y “profesor” alcanzaron un alto nivel de representatividad expresiva, es decir, una alta frecuencia de uso en el discurso, no sucediendo lo mismo con los conceptos mediador, guía y facilitador.

Entonces, se establece que para entender el rol que desempeñan les resulta más natural utilizar el término tutor y profesor, evidenciándose que el rol de mediador, facilitador y guía alcanza menos representatividad en relación a lo que hacen.

Para indagar en la representatividad expresiva de los tutores del término competencia emocional, se buscó en las entrevistas la recurrencia de menciones del término “*competencia*” y “*emoción*” en forma aislada, estableciéndose que la representatividad expresiva de “*competencia*” está por sobre la de “*emoción*”, de lo que se entiende que para el tutor es más cercano hablar de competencia que de emoción, evidenciándose una deficiente visibilización de que como señala Cassasus (2009) la emoción tiene un potencial como elemento que moviliza hacia la acción.

También a partir de esto, se evidencia que los tutores no establecen una relación entre la modalidad eLearning como opción de formación continua, permanente y la capacitación de las personas para la vida, desconociendo el potencial de ésta en el desarrollo integral al no visualizar como expone Bisquerra (2000, 2002) la relevancia de la educación emocional.

Otro dato relevante que se extrae de la información obtenida del conteo de palabras, es la representatividad expresiva en el discurso de cada una de las habilidades intrapersonales e intrapersonales, la que permite comparar la apropiación que ha hecho el tutor de éstas.

Esta tarea se ve facilitada al graficar su reiteración, evidenciándose que la mayor parte de las competencias emocionales son mencionadas, es decir se conocen para ser nombradas, sin embargo existen diferencias en el grado de aceptación, lo que se manifiesta en la variable representatividad expresiva (ver gráfico 1).



Gráfico Nº 1. Gráfico radial, representación expresiva. Fuente: elaboración propia (2013).

De este gráfico también es posible observar que las competencias interpersonales son más mencionadas que las intrapersonales. La que alcanza mayor representatividad expresiva, gestión de conflictos, que según Vaello (2009) es la que permite enfrentar el conflicto de manera saludable, por lo que resulta paradójico que la menos mencionada sea la negociación, que según este mismo autor, es la que se usa para llegar a acuerdos.

Se evidencia una falta de coherencia en la representación de cómo debe solucionarse el conflicto, por lo que se constituye como un contenido polémico, sobre el que, como señalan Rodríguez y García (2007), es posible surjan diferencias en torno a cómo son entendidos.

A partir del gráfico radial, es posible afirmar que los conceptos asociados a las competencias intrapersonales están menos integrados que los de las competencias interpersonales. En el caso de las intrapersonales, las menos mencionadas son: autoestima, automotivación, estilo atribucional y resiliencia.

En las interpersonales, la gestión de conflictos, influencia/poder, empatía, asertividad, comunicación y negociación, ordenadas de manera decreciente, tampoco se observa alta representación expresiva.

Al ir al detalle del número de menciones, es posible constatar que “asertividad” y “respeto mutuo”, aparecen en el discurso de los tutores, en una recurrencia similar a habilidades interpersonales. En menor repetición es posible encontrar “comunicación”, que aparece en el

discurso de los docentes en relación a una acción y a sí mismo. Con mayor representatividad expresiva se encuentra empatía, siendo ésta una de las más mencionadas.

A partir de esto se entiende que el tutor se centra en aquellas competencias ligadas al hacer, en función de los demás, por sobre aquellas que le permiten reflexionar sobre lo que hace y lo que puede hacer para mejorar su desempeño.

Por las características de la herramienta conteo de palabras de Atlas ti. el término “gestión de conflicto” no pudo buscarse directamente, por lo que se buscó la recurrencia de las palabras gestión y conflicto, encontrándose que “gestión” es un término que alcanza baja representatividad expresiva, no así conflicto que es usado en de diferentes formas en variadas oportunidades, lo que resulta interesante al contrastarlo con la baja representatividad expresiva de “negociación” e “influencia/poder”.

Todo esto se relacionaría con la alta mención de las habilidades interpersonales por sobre las intrapersonales, ya que está más centrado en el relato del conflicto que en la reflexión de las estrategias que planifica para gestionarlo.

Conclusiones

A partir de esta investigación se accedió a las significaciones que los tutores dan a las competencias emocionales, mediante la exploración de los elementos que influyen en las competencias emocionales que el tutor conoce, usa y valora, con lo cual se pudo dar respuesta a los objetivos.

Dentro de las competencias que los tutores conocen están las intrapersonales, automotivación, autoestima, resiliencia y autoconocimiento, siendo el estilo atribucional la competencia que no alcanza a ser representada por los tutores. En el caso de las interpersonales, las conocidas son negociación, empatía, asertividad, comunicación y gestión de conflictos, ya que influencia y poder no son reconocidas como competencias emocionales.

De lo anterior, se concluye que existen competencias que no son conocidas por los tutores y que, en el caso de las que son representadas, su conocimiento no está exento de

cuestionamientos que emergen de las fuentes desde donde se establecen sus asociaciones. En la mayor parte de ellas son provenientes de un contexto ajeno al que caracteriza a la modalidad eLearning.

A partir de esto, se evidencia una dificultad para representar a la modalidad eLearning como opción de formación continua, permanente. Lo que incide también en que se desconozca el aporte potencial de las competencias emocionales al desarrollo integral de las personas Bisquerra (2000, 2002).

“Mi esposo está haciendo un curso en la OEA, en el aula virtual también, entonces yo puedo ver esa aula o ver toda la exigencia del curso que hace mi esposo y de lo que yo estoy haciendo acá, entonces, creo que tiene mucha proyección, como que yo he validado esta instancia lucrativa, que yo antes la veía como más distante”.

(Informante 7)

Todo esto, incide en que las representaciones no alcancen estabilidad y se constituyan como contenidos polémicos, ya que si bien existen competencias que alcanzan mayor grado de representatividad, éstas no son representadas para el contexto, por lo que no son entendidas con suficiente claridad como para establecer criterios de eficacia en las tareas y funciones propias del tutor.

Esto obliga a asumir el desafío de fortalecer la representación de éstas en función del contexto y las tareas propias del tutor, pues tal como señalan Bazú y Canto (2009), para que el profesional, en este caso el tutor, sea competente debe saber, saber hacer, saber estar, y saber ser, en el contexto y la tarea, ya que es esto lo que contribuye a que la persona movilice los recursos personales para responder con criterios de eficacia apropiados para un actuar competente.

Lo expuesto implica, además, fortalecer la representación de la totalidad de las competencias emocionales en función de la totalidad de las tareas que debe desempeñar el tutor en el contexto eLearning, a fin de que el conocimiento de las competencias emocionales que debe tener un tutor, pueda trasladarse a la práctica y reflexión sobre la misma. Ello permitiría al tutor establecer referentes para que decida usarlas, sepa cómo usarlas y evalúe su uso, atendiendo al contexto y a las diferentes tareas que desempeña.

Del análisis realizado también pudo accederse a las competencias emocionales que usan los tutores. Se encontró en el relato evidencias del uso de intrapersonales para automotivarse y para inhibir emociones, lo que se relacionaría también con la sensación de sacrificio, debido a la alta demanda de tiempo, que se refuerza en la declaración del ejercicio de este rol como complemento laboral, que es asumido sin que se tenga claridad de las exigencias de tiempo que les demandará.

Respecto al uso de las interpersonales, se encontró evidencia de uso en la comunicación, empatía, gestión de conflicto, negociación e influencia/poder, esta última usada, pese a no ser reconocida como tal, para motivar a los estudiantes. Sin embargo, este uso no queda exento de cuestionamiento, ya que se guía en referentes personales que el tutor, construye de un actuar emocionalmente competente.

A partir de estos referentes, las competencias interpersonales son más mencionadas y valoradas que las intrapersonales, ya que éstas son vinculadas a la función social en su tarea de facilitar un ambiente grato y cercano dentro del aula virtual.

“Soy una persona que motiva a sus estudiantes, ya, que tiene una comunicación fluida y que además puede motivar” (Informante 2)

Sin embargo, como los referentes que guían el actuar son personales, se evidencian discordancias que permiten cuestionar el uso organizado de éstas. Ellas se sustentan, además, en la visión que el tutor usa para representar al alumno, el que es visto como “niño” y “adulto”, sin que se reconozca la necesidad de éste, de ser tratado como un alumno andragógico integral.

“Llega como tan indefenso y que uno más que educar debe guiar de tal forma que pueda, pueda hacer cosas buenas y se pueda desarrollar bien en la vida” (informante 2)

“Yo pienso eso, que al menos yo le estoy enseñando a gente que es adulta, sabe lo que quiere y sabe por qué actúa como actúa, entonces yo los trato como mayores de edad, entonces, yo como que no entro mucho en esa parte tan personal, yo no tengo ganas de consolarlo, no tengo ganas de resolverle sus problemas, porque ellos son adultos”. (Informante E, Grupo focal)

Todo lo cual incide en la falta de estabilidad y aceptación en la forma en cómo se representan las tareas destinadas a atender al estudiante y, por ende, las competencias emocionales que requiere el tutor. Lo que se ejemplifica en discordancias sobre cómo se debiera manifestar el “estar presente”, el que va desde respuestas “casi” inmediatas en foros y correos a 72 horas.

“Estar en un permanente contacto, no significa todos los días, significa cada dos o tres días, poner algún comunicado, mandar un correo general”. (Informante 8).

Respecto a las acciones destinadas a motivar a los estudiantes, tampoco existe consenso en las acciones a realizar, lo que incide en que las competencias emocionales también sean asociadas a referentes personales, lo que incide en una manifestación que no es consensuada.

“Digo a mis alumnos (...) necesito opiniones fuertes (...) esa es una motivación algo que parece una amenaza, motiva a que la persona genere un quiebre, esa distorsión, no siempre la motivación es buena”. (Informante, 8)

Referentes de un “deber ser emocionalmente competente”, que incide en cómo se realizan las tareas. Esto queda de manifiesto en el uso de la asertividad, respecto a la que no se considera su alteridad. Hecho relevante, que deja en evidencia la baja aceptación de la mediación como una relación de horizontalidad entre el docente-alumno, la que como señala Pagano (2008), debiera ser una característica en esta modalidad.

“Qué pasó aquí, amigo, campeón ¿por qué dijiste esto? No es correcto, así puedes tratar a tu compañero, pero no es la forma de comunicarte conmigo, necesito que tú aprendas, y pongámonos de acuerdo cómo nos comunicamos, cómo te ayudo, pero no contamines al resto del curso con esos mensajes negativos, si te puedo ayudar en algo, ahí está mi correo, tú me escribes, pero no me contamines el curso”. (Informante 10)

La ausencia de referentes compartidos respecto a cómo se manifiesta un actuar emocionalmente competente, también afecta al control del mensaje, una de las características que debiera tener la comunicación en esta modalidad, quedando su claridad e impacto a juicio del tutor emisor.

“Mandé un mensaje con letra alta, mayúscula y encontré que fue exagerada la reacción, pero tienes que asumirla porque el mundo virtual es así, no tienes de dónde sacar mucho modelo”.

(Informante B, Grupo Focal)

La influencia y el poder reafirma que los referentes que usa el tutor para entender las competencias son personales y que en gran parte de los casos no integran las experiencias de uso en esta modalidad, lo que deja en evidencia nuevamente una dificultad para representar las competencias emocionales desde el contexto de la modalidad eLearning.

De esta manera, queda al descubierto que el uso de las competencias emocionales se organiza, sin que necesariamente se integren modelos propios desde esta modalidad. Todo lo que incide en que las tareas que se consideran relevantes por los propios tutores se definan como tal a partir de la propia experiencia, ensayo y error de los tutores.

Es así como emergen discordancias en la valoración de competencias intrapersonales como el autocontrol, el autoconocimiento y la resiliencia, las que pese a ser vinculadas a mantenerse centrado, evitar conflictos, creer en sí mismo y levantarse ante los fracasos, no son consideradas relevantes, ya que desde las perspectiva de los tutores son acciones menos relevantes en la modalidad eLearning que en la presencial.

Es posible concluir, considerando la exploración realizada en el análisis de los datos y en la investigación en los referentes teóricos que sirvieron de base en esta investigación, que uno de los elementos que incide en las significaciones de las competencias emocionales que el tutor conoce, usa y valora, es la dificultad que presentan los tutores para representar las competencias emocionales desde el propio contexto de la modalidad eLearning, dificultad que también se constituye en un obstáculo, cuando se intenta definir, lo que es un actuar emocionalmente competente, debido a que como señala Bisquerra y Pérez (2000, 2002) el contexto actúa como condicionante de las competencias que se requieren para una tarea determinada.

Esta situación, reforzada en la baja representación expresiva del rol de facilitador, guía y orientador del tutor, y en la ideación del rol de éste como un igual del de profesor, impide que la significación de las competencias emocionales sea aceptada entre los tutores de manera simbólica, ya que el tematha o sentido común que guía el actuar del tutor sólo permite acceder a

una limitada representación de las mismas, de esta manera se facilita la desvalorización de las competencias emocionales que requiere el tutor en el aula virtual, lo que se reafirma en la percepción de que la tarea del tutor es más fácil que la de profesor.

“Es relativamente simple porque el grueso del trabajo está hecho, entonces uno simplemente aplica una matriz que ya está diseñada”
(Informante B, Grupo Focal)

Por otra parte, la tendencia de los tutores de representar las competencias emocionales desde la función social, sin que se expresen referentes provenientes de la función orientadora, pedagógica, organizativa y técnica repercute en la representación de las tareas. Así las competencias emocionales no son relacionadas con las tareas que Berge (citado en Llorente, 2006) señala apuntando a establecer directrices, gestionar y guiar el proceso; realizar seguimiento y tomar decisiones; motivar hacia el aprendizaje colaborativo y propiciar en el estudiante sentimientos de valencia frente al uso de las tecnologías. Estas competencias quedan en desventaja respecto a aquellas destinadas a disminuir la sensación de soledad del alumno y controlar el conflicto, de esta manera, la valoración y limitación de las funciones desde donde se establecen las asociaciones que dan los tutores para entender estas competencias, permiten que las significaciones sean en sí mismas contenidos polémicos. Tema, que no es menor, si se considera que como señala Chabot (2009), las competencias emocionales interfieren realizando u opacando a las competencias cognitivas, técnicas, racionales porque se requieren para desempeñar la totalidad de las tareas destinadas a optimizar el aprendizaje del estudiante. Que en esencia apuntan a responder mensajes en correos y foros, prestar asistencia técnica, resolver dudas, adaptar el sistema de tutorías a las características del curso y al análisis que hace de sus éxitos y fracasos (Marcelo, S/F).

Otro dato que emerge de este estudio es que la función social que referencian los tutores para significar las competencias emocionales, tampoco posee la estabilidad ni aceptación esperada, lo que se relaciona con la dificultad que tiene para valorar las tareas que realiza.

“O sea, no sé, para que no se sienta solo, tiene a sus amigos, a su mamá, tiene su siquiatra, yo soy la profe no más”.
(Informante B, Grupo Focal)

“Uno no ve a la persona, entonces uno no trabaja con la emoción, con la rabia, no ve la cara roja, los ojos inyectados, no ve nada de eso”.
(Informante 7)

Lo que refuerza las inconsistencias en relación a la relevancia de las competencias emocionales que han sido significadas. De lo expuesto, se concluye que debido a la falta de representaciones provenientes de la totalidad de las funciones que debe realizar el tutor, todo acercamiento que provenga de los tutores para representar un actuar emocionalmente competente queda sujeto a la limitación que hace en las representaciones que usa para entender estas competencias.

Dentro de los datos que también apoyan este estudio, está la falta de representación social ligada al término emocional - emoción. Desde donde se manifiesta no sólo la ausencia de representación expresiva de ésta, sino también la presencia de una dificultad para reconocer, como señala Cassasus (2009), el papel que tiene ésta, en sí mismo y en los estudiantes, como movilizador hacia la acción, este dato resulta relevante, pues deja al descubierto una dificultad del tutor para representar a la modalidad eLearning como opción de formación a distancia que como señala Bisquerra (2000, 2002) debiera atender a la necesidad de capacitar a las personas para la vida, con lo que también se manifiesta la falta de representación que posee la modalidad eLearning como proceso educativo que, junto con ser continuo y permanente, debe ser integral.

Ante esto, se plantea la necesidad de fortalecer la representación de la modalidad eLearning como proceso formativo continuo y permanente, destinado a un alumno andragógico que, como tal, requiere de una formación en la que se valoren las diferencias que emergen de su experiencia y lo que sabe, con el fin de resignificar las competencias emocionales y los referentes desde donde significan.

Es posible sugerir que, en futuras investigaciones, se estudie la relación de las representaciones que se hacen de las competencias emocionales con la eficacia de las tareas que desempeña el tutor. Siendo posible de estudiar desde la hipótesis que, todas las funciones se verían opacadas al no establecerse referentes respecto a cómo integran los tutores las competencias emocionales en las tareas que según señala Raquel Poy (2007), usar de la comunicación sincrónica y asincrónica para promover la autonomía y la autorreflexión y el aprendizaje colaborativo en un ambiente virtual en donde ni la distancia ni el uso de la tecnología se puede convertir en un impedimento para aprender.

Bibliografía

Arranz, V. y Aguado, D. (2008). *La influencia del tutor en el seguimiento de Estudio de acciones en un caso práctico*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones – 2008. Volumen 24, nº 1, Págs. 5-23. ISSN: 1576-5962. Consultado el 20 de agosto de 2012 de <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v24n1/v24n1a01.pdf>

Báez, J., Pérez, J. (2007). *Investigación Cualitativa*. (1ª. Ed). España: Editorial Esic.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82. Consultado el 24 de agosto de 2012 de http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf

Bozú, Z., Canto, P. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, 87-97 (2009). Consultado el 18 de agosto de 2012 de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf

Casassus, Juan (2009). *La educación del ser emocional*. (3ª Ed.). Santiago: Indigo.

Cabero, J. (2008). *Aportaciones al e-learning: desde la investigación educativa*. Consultado el 30 de Junio de 2012 de <http://pes.uniacc.cl/course/view.php?id=6017>

Carmona, M. (2010). *Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. Consultado el 25 de Agosto de 2012 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/1871142x.pdf>

Chabot, Daniel y Chabot, Michel (2009). *“Pedagogía emocional: Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje”*. (1ª Ed.) México: Alfaomega

Conde, M. (2007). *mLearning, de camino hacia el uLearning*. Tesis de Máster en sistemas inteligentes. Universidad de Salamanca. Consultado el 26 de julio de 2012 de <http://hdl.handle.net/10366/21829>

De Majo, O. (S/F). *El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías*. El Salvador: Universidad a Distancia. Consultado el 28 de Julio de 2011 de <http://pes.uniacc.cl/course/view.php?id=4061>

Díaz Torres, J. (2006). *Las emociones y la enseñanza virtual de personas adultas*. Revista Electrónica Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 7. Nº 2. Diciembre 2006. Consultado el 18 de agosto de 2012 de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_juan_manuel_diaz_torres.pdf

Feuerstein Reuven, Feuerstein Refael & Falik Louis. (2010). *Beyond Smarter. Mediated Learning and Brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. Ed.). México: McGraw-Hill

Llorente, M. (2006). *El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 20. Consultado el 28 de Julio de 2011 de <http://pes.uniacc.cl/course/view.php?id=4061>

Marcelo, C, (S/F). *Las nuevas competencias en e-learning: ¿qué formación necesitan los profesionales del e-learning?* Consultado el 18 de agosto de 2012 de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/practicasdeeelearning.pdf>

Pagano, C. (2008). *Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Consultado el 16 de septiembre del 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/780/78011231005.pdf>

Salmon, G. (2004). *E-Actividades: El factor clave para una formación en línea activa*. (2.Ed.). Barcelona: UOC

Seoane, A., García, F., Bosom, A., Fernández, E. y Hernández, M. (2006). *Tutoring on-line as quality guarantee on elearningbased lifelong learning. Definition, modalities, methodology*,

competences and skills. Consultado el 26 de julio de 2012 de <http://pes.uniacc.cl/course/view.php?id=6016>

Vaello, Joan (2009). *“El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre aulas turbulentas”*. (1ª Ed.) Barcelona: Graó

Vásquez, M. (S/F). *Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento*. Consultado el 12 de agosto de 2012 de <http://noesis.usal.es/educare/Mario.pdf>