

La Inteligencia Emocional en la Educación a Distancia

Hernández, Carmen Luisa ¹

¹ EDP University of Puerto Rico

Resumen

Este ensayo tiene el propósito de reflexionar sobre cómo la educación a distancia implica un cambio en la identidad profesional del maestro, donde la Inteligencia Emocional puede ser un recurso que permita una implementación de la educación en línea más exitosa y satisfactoria para el maestro, y por ende redunde en una experiencia de aprendizaje más completa para el estudiante. Se revisan los modelos teóricos relacionados con la Inteligencia Emocional y la involucración de las emociones en los procesos de cambios en la educación y la identidad profesional de los maestros, para proponer que la Inteligencia Emocional es un recurso valioso para promover la educación en línea centrada en el aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: educación a distancia, educación en línea, inteligencia emocional, aprendizaje centrado en el estudiante

Introducción

Este ensayo es una reflexión fundamentada en la observación participativa de las reacciones de maestros en actividades o talleres de formación, exigidos para ser parte del acervo de candidatos a docentes en la modalidad de educación a distancia o para certificaciones

requeridas para facilitar cursos a distancia en las instituciones donde laboran. En estas actividades se forma a los docentes en el uso de la tecnología y las características de la modalidad y se les propone que en la educación a distancia el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por estar centrado en el estudiante. Ya que, el desarrollo y difusión de las tecnologías de información y comunicación, apoyadas por el desarrollo de la Internet, se han convertido en un espacio con recursos idóneos para el aprendizaje autodirigido y constructivista que es una de las características de los enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante (Roldán, 2000; Moffett & Wagner, 1992). Asimismo, estos procesos formativos regularmente se enfocan en la comprensión de las políticas que guían a la institución y en el uso de las actividades contenidas en las plataformas tecnológicas que mediatizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en línea.

No obstante, estos procesos de formación y adiestramiento no suelen tomar en cuenta que la inserción del maestro en esta modalidad implica la aceptación de un cambio educativo en su práctica que tiene repercusiones en la identidad profesional que el maestro ha ido conformando, según ha ido desarrollando su práctica educativa, y según los contextos en los cuales esta labor se ha desarrollado (Van Veen, Sleeper & Van de Ven, 2005; Kelchtermans, 2005; Zembylas, 2005). Esto es, el maestro que ha desarrollado su labor docente bajo un esquema de educación tradicional y presencial, también ha desarrollado una visión, imagen y un concepto de sí mismo en esa gestión, que conforman su identidad profesional. Cuando este maestro se ve insertado en una práctica de educación en línea, donde ocurren unos cambios significativos en la manera de ejecutarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere también que se le apoye en el manejo de las emociones y los sentimientos que se van a disparar en el proceso (Hargreaves, 1998,

2005). Si ese apoyo no se le brinda, se corre el riesgo de que el maestro, incluso sin darse cuenta, sabotee de contrabando la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea y por ende la satisfacción propia con su tarea, y la del estudiante con su aprendizaje y con la modalidad.

Por ello, se hace necesario reflexionar en el concepto de Inteligencia Emocional (IE) y su relación con la identidad profesional del maestro y la necesidad de hacer consciente al maestro de ella para que la utilice en su práctica profesional y en el desarrollo y ejecución de estrategias educativas centradas en el aprendizaje del estudiante en la educación a distancia en línea.

Inteligencia emocional: Modelo teórico

Según Mayer y Salovey (1997), a diferencia de la inteligencia general (analítica, verbal y proposicional) fundamentada en procesos puramente cognitivos, la IE opera mediante un procesamiento cognitivo- emocional. Es decir, la IE se manifiesta como la capacidad para razonar acerca de las emociones, reconociéndolas e identificándolas, y convirtiéndolas en fuentes de nueva información que mejoran el procesamiento cognitivo que guía los pensamientos y genera regulaciones emocionales que se expresan en una consecuente conducta.

El concepto de la IE fue ampliamente difundido por Goleman (1995), quien concibe la IE como una habilidad mental, expresada a través de una amplia gama de rasgos personales, tales como el optimismo, la autoconciencia, iniciativa y otros que son considerados atributos constitutivos de la IE. El modelo de IE de Mayer y Salovey se enfoca en analizar cómo la IE contribuye al comportamiento de la persona más allá de rasgos y atributos de la personalidad del sujeto (Salovey, Brackett, & Mayer, 2004). Aspecto, este último, que ha caracterizado más la postura de Goleman.

La definición de IE de Mayer y Salovey (1997) busca ir más allá de percibir y regular

emociones, puesto que desea incluir también la reflexión racional sobre éstas y los sentimientos que generan. Su comprensión de la IE se enfoca o vincula más con la capacidad para percibir, procesar, entender y comprender información emocional. Esto se debe a que ellos entienden la IE como un miembro de una clase de inteligencias en las que incluyen la inteligencia social, práctica y personal, y a la cual ellos confieren la etiqueta de *hot intelligences*, por el hecho de que estas inteligencias operan sobre *hot cognitions* (concepto de Mayer & Mitchell, 1998, según citado en Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Esto es, cogniciones que manejan asuntos que son de índole vital para la persona en el aspecto personal y emocional (Abelson, 1963; Zajonc, 1980, según citados en Mayer, et al. 2004).

Esta vinculación de la IE con las *hot intelligences* que operan sobre *hot cognitions* resulta relevante en esta reflexión, porque de acuerdo con Mayer, et al. (2004) todo procesamiento de información va a involucrar tanto las *hot cognitions* como las conocidas *cold cognitions* (concepto de Mayer & Mitchell, 1998, según citado en Mayer, Salovey & Caruso, 2004), que se vinculan a un procesamiento de información más lógico, verbal y espacial, asociado al concepto tradicional de la inteligencia general, donde las emociones no se conciben influyendo en ese procesamiento cognitivo. Según estos autores, este doble procesamiento se entiende por el hecho de que el sujeto implicado en el mismo es portador de un ego, de un yo que participa en ese manejo de la información y puede ser influenciado por sus estados emocionales.

A partir de este contexto teórico, se entiende cómo la participación en la educación a distancia en línea, con estrategias de enseñanza-aprendizaje que modifican e impactan lo que ya es conocido y valorado por el maestro, activa no solamente una valoración cognitiva, sino también afectiva de la misma. Una dualidad valorativa que la literatura de cambio educativo

afirma que está presente en el proceso de dar significado y sentido a iniciativas de cambio, porque en ellas se afecta el patrón de significados asociados a ideas, conceptos y creencias que conforman la estructura alrededor de la cual se ordena la vida y el trabajo de las personas (Evans, 1996; Schmidt & Datnow, 2005). En ese patrón de significados es que se representa la identidad profesional del maestro, que se construye a través de su práctica educativa, que como se reflexiona a continuación tiene una fuerte carga emocional.

Las emociones y la identidad profesional en la práctica educativa

La literatura sobre cambio educativo afirma que los líderes educativos tienen que estar equipados para manejar las inevitables e intensas emociones que se originan de la colaboración y los cambios en la práctica educativa (Fullan, 2001). Hargreaves (1998, 2005) afirma que una de las dimensiones menos atendidas en los procesos de cambio es la emocional. Ya que las iniciativas de cambio no solamente afectan el conocimiento de los maestros, sus destrezas o su capacidad para resolver problemas, sino que impactan toda una red de relaciones significativas sobre las que se constituye el trabajo escolar (Fullan, 2001). Asimismo, afecta la identidad profesional del maestro, tanto en su práctica profesional (hacer) como en su ser (autoconcepto). Es decir, la percepción y el conocimiento que tiene de sí mismo como persona en relación con la tarea que realiza, las relaciones que establece y los resultados que obtiene (Kelchtermans, 2005; Van Veen, et al. 2005; Darby, 2008; Reio, 2005; McCaughtry, Martin, Hodges & Cothran, 2006).

Esta relación del impacto de un cambio educativo en la identidad profesional del maestro fue investigada por Van Veen, et al. (2005) quienes examinaron cómo los maestros perciben su trabajo en el contexto de una reforma educativa indagando qué le dicen sus emociones al respecto. Partieron del supuesto de que las emociones en el contexto educativo se presentan

en una dimensión política, en la medida en que los maestros perciben que su identidad profesional está en riesgo y por ende las emociones se manifiestan en relación con la preservación de su identidad profesional. El estudio demostró que los maestros que experimentaron mayor congruencia entre sus orientaciones profesionales y los cambios en curso tuvieron reacciones emocionales más positivas, que ayudaban a reforzar su identidad profesional. Mientras que los maestros que experimentaron mayor incongruencia entre su orientación profesional y los cambios que se proponían reaccionaron más negativamente experimentando amenazas a su identidad profesional, llevándolos a una postura de defensa y preservación.

En esta misma línea de investigación, Kelchtermans (2005) hizo un estudio de carácter biográfico narrativo con maestros, donde expone que la percepción profesional que tienen los maestros de sí mismos genera una identidad dinámica en función de los cambios y retos que les imponen los cambios a sus prácticas educativas. Esa identidad es dinámica porque se ve impactada por los cambios educativos, y a su vez está enmarcada en un contexto 'micro político' de interacciones significativas entre los maestros, desde donde emanan las creencias y concepciones de lo que es una buena práctica educativa. El estudio demostró que cuando las reformas modifican esas creencias se desatan no sólo intensos sentimientos, sino también acciones que pueden ser tanto resistentes o proactivas al cambio que se propone dentro de ese contexto micro político. Los estudios de Darby (2008) demostraron que estas emociones se pueden superar cuando se les provee de apoyo profesional que los guíe en la reconstrucción de sus respectivas identidades, llevándolos a experimentar entonces emociones de orgullo y entusiasmo.

El trabajo etnográfico de Zembylas (2005) resulta muy interesante, ya que desde una

óptica post estructuralista, basada en el pensamiento de Foucault, conceptualiza las emociones que experimentan los maestros como prácticas discursivas enmarcadas en la cultura, las relaciones de poder y las ideologías subyacentes. El estudio demuestra que las reglas emocionales de los maestros son históricamente contingentes, que el maestro interviene en su control emocional y que la identidad del maestro se constituye en relación con las reglas emocionales del contexto en el que enseña.

Estos estudios apoyan las afirmaciones de que las prácticas educativas son una de las tareas identificadas en las que la IE resulta pertinente, ya que requieren grandes dosis de inversión emocional, en la que el sentido de éxito y satisfacción depende de cómo se administra y manejan las emociones (Stein & Book, 2000). Además, justifican que la IE haya sido identificada por algunos investigadores como una herramienta positivamente asociada con un liderato efectivo en los ambientes escolares (Stein & Book, 2000; Fullan, 2001; Mills, 2009; Moore, 2009; Krastek, 2008; Gray, 2009).

La inteligencia emocional en la educación en línea

La educación en línea implica complejas modificaciones, tanto en la mente del estudiante como en la mente del maestro. Ambos se exponen a un cambio profundo en la manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues se modifica sustancialmente el entorno ambiental y social en el que se desarrollará la experiencia educativa. Uno de estos cambios, por ejemplo, es la aceptación de la asincronía del acto educativo en la educación en línea, considerando que una de las características principales de la educación en línea es esta dimensión asincrónica. Esto es, estudiantes y maestros no coinciden en tiempo y lugar en el acto educativo que implica el acceso a contenidos, actividades e interacciones. Este es uno de los elementos de

cambio que la educación en línea conlleva y es uno de los que más esfuerzo requiere en su aceptación por parte del maestro, y también del estudiante. Incluso, resulta difícil de manejar por las instancias administrativas de las propias instituciones y las agencias que las acreditan, pues se llegan a establecer requerimientos que pueden ser valiosos en la educación presencial, pero que no tienen el mismo impacto en la educación a distancia. En ocasiones se llegan a establecer reglas de diseño instruccional que obligan a la planificación de actividades sincrónicas en la modalidad en línea o se les adjudica una valoración especial.

La aceptación de la asincronía es un elemento fundamental en la educación en línea cuando se espera que la modalidad aporte a una experiencia de aprendizaje centrada en el estudiante. Esta particularidad es realmente una ventaja para el estudiante, que a través de ella cuenta con más libertad para dirigir su proceso de aprendizaje. Una dinámica centrada en el estudiante es aquella donde el estudiante puede determinar el ritmo en el uso de los recursos y la interacción con sus compañeros, de modo tal que llegue a desarrollar nuevas estructuras de significado y conocimiento en la materia estudiada (Moffett & Wagner, 1992).

Esta disposición del maestro para promover la centralidad del estudiante en la educación a distancia implica no sólo el reconocimiento de la presencia en el aula virtual de diferentes tipos de inteligencias, esto es diferentes maneras de aprender, sino también de diferentes ritmos de aprendizaje. Por lo que más que de una metodología, se trata de un estado anímico de apertura a esta diversidad por parte de los maestros y de los estudiantes (Tudor, 1992 según citado en Roldán, 2000). Este es un cambio de paradigmas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere no solamente nuevos enfoques, sino también estructuras eficaces de apoyo y orientación que son parte del desarrollo de la educación a distancia. Como parte de esas estructuras de apoyo

se debería incluir la promoción de la IE de los maestros, para que estos a su vez la promuevan entre sus estudiantes.

En el sondeo realizado entre los miembros de la Unión de Estudiantes Europeos (ESA, por sus siglas en inglés), como parte del desarrollo del documento *Student Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*, los estudiantes afirmaron que una de las principales barreras a las que se enfrentaba la propuesta de un aprendizaje centrado en el estudiante eran las actitudes negativas de las entidades administrativas (Internacional de la Educación, 2010).

La promoción de una educación centrada en el estudiante encuentra en la educación a distancia en línea, un ámbito especial donde se dan más oportunidades de lograrlo. Pues, allí se pueden desarrollar y habilitar estrategias y principios que la promueven, algunos de los cuales pueden ser mejor aceptados por maestros que cultivan su IE como para no tratar de controlar el aprendizaje del estudiante y manejar responsablemente las exigencias de una educación asincrónica, que implica aceptar y promover flexibilidad en el tiempo y la estructuración del aprendizaje del estudiante (Internacional de la Educación, 2010).

La educación a distancia requiere de una especial empatía por parte de todos sus constituyentes, esto es administradores, maestros y estudiantes, para aceptar que las cosas se hacen de manera diferente en esta modalidad. Aunque es cierto que todos comparten responsabilidad, el maestro es pieza clave en su ejecución, pues es quien está en contacto directo con el estudiante, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido es importante que el maestro sea capaz de usar su IE para reconocer sus propias emociones y las de sus estudiantes, para poder también identificar cuáles son las

necesidades que están asociadas a ellas y atenderlas adecuadamente, tanto las propias como las de sus estudiantes (Mayer & Salovey, 1997a), quienes también están enfrentando un cambio en su proceso de aprender para dejar de ser receptores de aprendizaje y convertirse en constructores de su aprendizaje.

Por otra parte, aplicar la IE resulta también valioso para promover un desarrollo exitoso de las tres interacciones que fundamentan la educación a distancia en línea: la relación de los estudiantes con los contenidos; con el maestro y con los otros estudiantes (Moore & Kearsley, 2012). Estas interacciones conllevan algunas prácticas recurrentes de la educación a distancia en línea, relacionadas con la interacción y comunicación del maestro con el estudiante, donde la IE del maestro resulta valiosa para ejecutarlas exitosamente, pues requieren no solamente un tiempo y un esfuerzo que necesariamente no se replica en la educación presencial, sino también el manejo de eventos que no ocurren en la modalidad presencial, como por ejemplo:

- responder dudas en 24 horas o menos,
- retroalimentar los aportes de los estudiantes en sus interacciones,
- evaluar de manera formativa constantemente, considerando ofrecer segundas oportunidades,
- establecer un tono de comunicación personal con los estudiantes, mediatizado fundamentalmente por la palabra escrita,
- ofrecer diferentes alternativas de contacto con el maestro y solicitar lo mismo al estudiante, con reglas adecuadas que permitan una comunicación ágil, sin violentar el uso del tiempo personal,
- el desarrollo o búsqueda de contenidos apropiados al currículo, mediatizados por el uso de tecnologías y relacionadas con actividades típicas de la modalidad como

foros de discusión asincrónica, trabajo colaborativo asincrónico y otras, y

- desarrollar y aplicar nuevas estrategias de evaluación con mediación tecnológica.

Estas son algunas de las prácticas de la educación en línea que requieren una “reconstrucción del rol del maestro y de los estudiantes en sus relaciones y en sus prácticas” (Vonderwell, 2004, p. 31). Además, hay que considerar el reto que implica para el maestro el uso de nuevas tecnologías, que para ser efectivas requieren de una seria adecuación a la pedagogía y al contenido que se va a comunicar, si es que se desea promover un efectivo y satisfactorio proceso de enseñanza-aprendizaje (Koehler & Mishra, 2010).

Por ello, es importante tomar en cuenta la IE del maestro cuando se le capacita para trabajar en la educación a distancia, de manera tal que pueda discriminar, reconocer e identificar sus propias emociones y las de sus estudiantes. De modo que también pueda promover lo que resulta útil y valioso en las interacciones que son inherentes a la educación a distancia, motivando la consideración de diferentes maneras de pensar y de resolver problemas, con lo cual se agilizan y enriquecen las interacciones propias de la modalidad.

Referencias

- Abelson, R.P. (1963). Computer simulation of “hot cognitions.” In S. Tomkins & S. Messick (Eds.), *Computer simulation of personality*, p. 277-28. New York: Wiley.
- Darby, A. (2008). Teachers’ emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1160-1172.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance and the real life problem of innovation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. California, Jossey Bass.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Gray, D. (2009). Emotional intelligence and school leadership. *Instructional Leadership*, 4 (4). Recuperado el 22 de enero de 2010 en <http://cnx.org/content/m32314/latest/>

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.

Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves. (Ed). *Extending educational change: International handbook of educational change* (278-295). Netherlands : Springer.

Internacional de la Educación. (2010). *Student Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de <http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/hersc/Documents/2010%20T4SCL%20Stakeholders%20Forum%20Leuven%20-%20Student-Centred%20Learning%20Toolkit.pdf>

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 995-1006.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2010). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE)*, 9(1), 60-70.

Krastek, R. (2008). *A critical analysis of the role of the principal in transforming the culture of a middle school through the use of emotional intelligence*. Tesis doctoral. Rowan University: New Jersey.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, M. A. Brackett, J. D. Mayer (Eds.). *Key readings on the Mayer & Salovey model* (29-60). New York: Dude Publishing.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997a). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Mayer, J.D., & Mitchell, D.C. (1998). Intelligences as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot-processing. En W. Tomic & J. Kingma (Eds.), *Advances in cognition and educational practices. Vol. 5: Conceptual issues in research on intelligence*, p. 43-75. Greenwich, CT: JAI Press.

McCaughtry, N., Martin, J., Hodges, P., & Cothran, D. (2006). The emotional dimension of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 99-119.

Recuperado el 3 de febrero de 2010 de

<http://education.wayne.edu/faculty/jmartin/38EmotionDim.pdf>.

Mills, L., & Rouse, W. (2009). *Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation*. Recuperado el 23 de julio de 2009 en <http://cnx.org/content/m24427/1.1/>

Moffett, J., & Wagner, B. J. (1992). Student-centered language arts, K-12. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann.

Moore, B. (2009) *Inspire, motivate, collaborate: Leading with emotional intelligence*. Westerville, Ohio: National Middle School Association.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systematic view of online learning (3rd Edition). Belmont, VA: Wadsworth Cengage Learning.

Reio, T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary . *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 985-993

Roldán, A. (2000). El aprendizaje centrado en el alumno: De la teoría a la práctica. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 11, 218-232. Recuperado el 12 de septiembre de 2014 de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.22.pdf>

Salovey P., Brackett, M., & Mayer, D. (2004). Introduction. En P. Salovey, M. A. Brackett, J. D. Mayer (Eds.). *Key readings on the Mayer & Salovey model* (i-vi). New York: Dude Publishing.

Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense making about comprehensive reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.

Stein, S., & Book, H. (2000). *The EQ edge*. Toronto: Stoddart.

Tudor, I. 1992 . "Leamer-centredness in language teaching: finding the right balance". *System*, 20(1), 31-44.

Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and

commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 917-934.

Vonderwell, S. (2004). Assessing Online Learning and Teaching: Adapting the Minute Paper. *TechTrends*, 48(4), 29-31.

Zajonc, R.B. (1963). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.

Zembylas, M. (2005). Structure of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52, 187-208.