

EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROCESO DOCENTE DE ASIGNAR SIGNIFICADOS A UN CAMBIO EDUCATIVO

CARMEN LUISA HERNÁNDEZ REYES / EDUARDO FLORES-KASTANIS

Escuela de Graduados en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

RESUMEN: Este estudio de caso intenta hacer una primera exploración sobre la posible relación entre la inteligencia emocional (IE) y el significado que dan los maestros a una experiencia de cambio educativo. El objetivo fue entender los aspectos involucrados en la dimensión individual y humana de los procesos de cambio educativo, indagando si los maestros atienden a la información que aportan las emociones, identificándolas y regulándolas en el proceso de dar significado a una experiencia de cambio. Se usó la prueba TMMS24 para evaluar la IE de los maestros y determinar su índice de IE. El significado dado al cambio se auscultó mediante entrevistas a profundidad asociadas al marco teórico. El resultado fue que todos los niveles de IE coincidían en una percepción positiva de la experiencia de cambio, llevando a concluir

que la IE no necesariamente impacta las categorías de significado. Sin embargo, al evaluar los resultados desde los aportes de las expresiones de la minoría, que manifestó una percepción con señalamientos no satisfactorios en su experiencia, se encontró que había algunas cualificaciones en las vivencias de estos maestros, que podrían indicar una posible influencia de la IE en algunas de las subcategorías de significado. De modo que, cuando se trata de enfrentar aspectos percibidos como problemáticos o no satisfactorios al maestro, los de alta IE presentaron expresiones que demuestran un mejor manejo de la información emocional, que los de media IE y baja IE.

PALABRAS CLAVE: Cambio, inteligencia, emocional, significado, emociones.

Introducción

Esta investigación conjugó dos asuntos relevantes al maestro en el ámbito educativo: la IE y el significado del cambio. La relevancia del significado descansa en que éste provee dirección, intención y propósito convirtiéndose en una guía de la conducta (Baumeister, 1991). Este se afina en una estructura cognitiva y emocional desde la que se evalúan las nuevas propuestas. Esta estructura opera mediante un procesamiento dialéctico que confronta lo nuevo [*tesis*] con lo viejo [*antítesis*] y de donde emerge la nueva valoración de aceptación o rechazo [*síntesis*] de la experiencia propuesta. Ese procesamiento dialéctico a nivel cognitivo va acompañado de un procesamiento en paralelo de valoración que es

afectivo (Evans, 1996). Esta estructura binaria provocó el interés de realizar esta investigación buscando responder a la pregunta: ¿Cómo influye o impacta la IE en el significado que están dando los maestros a una experiencia de cambio educativo? Ya que, la teoría de la IE afirma que las emociones son parte del procesamiento de información (Mayer & Salovey, 1997; 2004) y útiles en sí mismas como guías en la toma de decisiones (Nerb, 2007; Damasio, 1994).

Marco teórico

El cuestionamiento de este estudio se originó por el hecho de que el significado, que dan los maestros a una experiencia de cambio, resulta relevante para la implementación exitosa de cambios educativos. Pues, a nivel individual, un cambio en la sala de clases descansa básicamente en el esfuerzo y empeño del maestro (Fullan, 2001; Schmidt & Datnow, 2005). Además, mediante la experiencia acumulada por la participación previa en cambios educativos, se va desarrollando un patrón de significado, una memoria, tanto cognitiva como emocional, que se convierte en un esquema desde el cual se enfrentan las nuevas experiencias de cambio. Pues tal y como afirma la literatura, la habilidad y capacidad de las personas para otorgar significado a los eventos ocurre mediante el establecimiento de patrones. Es decir, la tendencia a asimilar la realidad de acuerdo con estructuras ya existentes (Evans, 1996; Nerb, 2007; Gregoire, 2003). Se sabe que la memoria tiene una estructura cognitiva y emocional, y que en esa estructura los sentimientos son portadores del comando para generar la fuerza capaz de modificar el comportamiento (Damasio, 1994; 1999; 2003). Según Kotter & Cohen (2002), no se trata de que el pensamiento o análisis sea excluido del proceso, más bien ambos son esenciales y ambos aspectos han sido parte de cambios exitosos, pero el corazón del cambio, el motor de donde emana la fuerza y la pasión para tomar la decisión y actuar en consecuencia reside en las emociones (Damasio, 1994; Nerb, 2007; Fineman, 2003; Hargreaves, 2005).

Esta implicación de las emociones en el significado fue lo que llevó a considerar si la IE tenía algún papel significativo en el proceso de otorgar significado a una experiencia de cambio. Ya que, la IE ha sido asociada con el concepto de regulación emocional, esto es la manera en que las emociones pueden regular o influir en el pensamiento y el comportamiento (Gross, 1999, citado en Lord, Klimoski & Kanfer, 2002). Así como también se ha relacionado la IE con habilidades para manejar y entender la información que proveen las emociones (Mayer & Salovey, 1997; 2000; 2004). Una información que permite lograr me-

jores manejos de interacción social y de adaptación a las nuevas circunstancias del entorno (Shutte *et al.*, 2001).

Metodología

El estudio se realizó con seis escuelas públicas de la Provincia de Santiago, en República Dominicana, participantes de una experiencia de cambio educativo para modificar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, en los grados de primero a cuarto. En la investigación participaron 36 maestros, a quienes se les aplicó la prueba de IE conocida por sus siglas en inglés como TMMS24, que evalúa el rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales de la persona, a través de 24 ítems distribuidos en tres subfactores: a) atención emocional, el grado en que cada sujeto piensa acerca de sus sentimientos; b) claridad emocional, la habilidad para comprender nuestros propios estados de ánimo; y c) reparación emocional, la capacidad para interrumpir los estados emocionales negativos y mantener los positivos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). El coeficiente de fiabilidad para la versión en español fue de $\alpha = 0.90$ para atención, $\alpha = 0.90$ para claridad, y $\alpha = 0.86$ para reparación (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

Además, los maestros participaron de una entrevista a profundidad, para indagar cómo estaban experimentando y significando la experiencia de cambio. Esta entrevista se realizó con una guía de preguntas asociadas con el marco teórico de la investigación, y mediante la cual se indagó en tres categorías de significado, a saber:

- El patrón de significados previos, para obtener evidencia que permitiera conocer la estructura de significados previos que fundamentan el proceso dialéctico de otorgar significado al cambio.
- El significado objetivo del cambio, para conocer el nivel de comprensión y el sentir del maestro con respecto al contexto de circunstancias, relaciones y eventos asociados a la participación en el proyecto de cambio que no son controlados por el participante, sino que dependen de los proponentes del proyecto de cambio y que se convierten en el conocimiento del cambio que tiene el participante.

- El significado subjetivo del cambio, para identificar el nivel de satisfacción personal que experimenta el maestro con su participación en el proyecto, en relación con los retos que enfrenta.

Análisis

Los datos de las entrevistas se analizaron primero arrojando las siguientes subcategorías:

Subcategorías de la Categoría patrón de significado:

- La valoración de experiencias previas de cambio. *Fundamentada en cómo describieron las experiencias de cambio anteriores a la actual.*
- La disposición a enfrentar cambios educativos. *Fundamentada en cómo piensan de los cambios educativos y cómo inician la experiencia actual.*

Subcategorías de la Categoría de significado objetivo:

- Dominio o manejo de los objetivos de la propuesta. *Fundamentada en cómo expresaron entender los objetivos de la propuesta de cambio actual.*
- Valoración de las experiencias de capacitaciones ofertadas en la propuesta. *Fundamentada en cómo fue la experiencia en los talleres de capacitación.*

Subcategorías de la Categoría significado subjetivo:

- Aprendizaje del maestro y del estudiante. *Fundamentada en las experiencias más significativas y esperanzadoras que resultan de su participación en el proyecto.*
- Supervisión en el aula de los capacitadores. *Fundamentada en cómo interpretan la presencia de un supervisor del proyecto en la sala de clases.*
- Manejo de las exigencias de la metodología propuesta. *Fundamentada en el hecho de que el proyecto tiene exigencias metodológicas fuertes,*

aquí se consideró cómo el maestro maneja esas exigencias, si se resiste a ellas o las enfrenta.

- Valoración de la experiencia de cambio actual [CETT]. *Fundamentada en comentarios generales sobre la propuesta y la experiencia de implementarla.*
- Valoración del nuevo cambio [Textos integrados (TI)]. *Fundamentada en la convergencia de esta experiencia y la del CETT, y en los comentarios generales sobre la implementación de los TI.*

En segundo lugar, se evaluó la prueba de IE, cuyos resultados se agruparon como sigue:

- con una puntuación de 100 o más se clasificó como de Alta IE (AIE) [53% clasificó en este nivel];
- el grupo con puntuación de 90 a 99 [31% clasificó en este nivel] se clasificó como de Media IE (MIE)
- y el grupo restante, entre 77 y 89 [17% clasificó en este nivel], se calificó como de Baja IE (BIE);

Hallazgos y discusión

Categoría patrón de significados previos

En sus dos subcategorías, en todos los niveles de IE la mayoría de los participantes se manifestaron positivamente en relación con ambos temas. Los maestros ponderaron positivamente sus experiencias pasadas de cambio en la medida en que habían visto mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes, esto independientemente del nivel de IE del maestro. Entonces, se podría concluir que la IE no influye en estos renglones. Este posible no impacto de la IE en la primera categoría, se entiende desde la perspectiva de que, según la literatura, los maestros perciben que un cambio es positivo, si beneficia al estudiante (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001).

El no impacto de la IE en la disposición a los cambios se podría entender desde el supuesto fundamentado en el renglón anterior, de que la disposición la genera el maestro, según los resultados que ha obtenido en experiencias anteriores, ya que éstos se consti-

tuyen en patrones de referencia para las próximas evaluaciones de propuestas de cambio (Evans, 1996; Nerb, 2007; Gregoire, 2003).

Por otra parte, en la disposición a cambios educativos, se encontró que en la expresión de las minorías había diferencias, según los niveles de IE, que mostraban cómo la poca o falta de atención a las emociones y a la información que éstas proveen podía influenciar en la percepción del maestro, y con ello disminuir los recursos cognitivos para buscar planes de acción alternos a la situación que les provoca conflicto (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

Categoría significado objetivo del cambio

En sus dos subcategorías, en todos los niveles de IE, la mayoría de los maestros se agruparon bajo la misma postura. Ya que, en la comprensión de los objetivos, la mayoría se expresó usando conceptos generales asociados con la implementación o con los resultados esperados, pero no con conceptos específicos usados en los documentos de capacitación. Esto es afín con lo que expresa la literatura de cambio, de que a veces quienes están a cargo no permiten a los otros la oportunidad de alcanzar su propia formulación de la propuesta de cambio en cuestión (Marris (1975, citada en Fullan, 2001).

En la valoración de las capacitaciones, también la mayoría se agrupó bajo una ponderación positiva en todos los niveles de IE. De acuerdo con la literatura, los cambios educativos afectan la identidad profesional del maestro, es decir, la percepción y 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, Sleegers, van de Ven, 2005; Darby, 2008; Reio, 2005; McCaughtry, *et al.*, 2006). Aquí, solamente un participante se expresó insatisfactoriamente al respecto. En este caso, se podría observar que la IE podría estar influyendo, ya que se trataba de un participante cuyas discrepancias con la metodología propuesta las transfiere a su vez a todas las capacitaciones del proyecto. De acuerdo con la literatura sobre la IE, en este caso se ve cómo la falta de Atención y Claridad con respecto al origen de lo que se está sintiendo, puede afectar el adecuado uso de los recursos cognitivos para poder sobreponerse al estado de ánimo negativo o adaptarse exitosamente durante una experiencia estresante y no generar procesos rumiativos, que a la larga impiden ubicar el origen de la molestia y cómo manejarla (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

Categoría significado subjetivo del cambio

En todas sus subcategorías: aprendizaje del maestro y de los estudiantes; valoración de la experiencia de supervisión en el aula; manejo de las exigencias de la metodología; valoración de la propuesta de cambio que estaban experimentando (CETT) y valoración de la nueva propuesta de cambio con los textos integrados, (TI), se repitió el mismo resultado, donde la mayoría en todos los niveles de IE expresaron comentarios del mismo valor positivo. Por lo que, se podría concluir que la IE no impacta en las mismas. Esto se entiende desde las afirmaciones de la literatura que establecen vínculos entre la identidad profesional del maestro y la manera en que se implementan los cambios educativos. Pues, si éstos toman en cuenta las necesidades del maestro, ofreciéndoles recursos y acompañamiento, así como oportunidades de capacitación y modelaje que los haga sentirse seguros de que lo que hacen es lo que hay que hacer, y están claros en los resultados que esas acciones tendrán, entonces el maestro valorará positivamente este tipo de experiencia (Hargreaves *et al.*, (2001). Sin embargo, en dos categorías, la de valoración de la supervisión en el aula y el manejo de las exigencias de cambio, en las minorías que expresaron algunas incomodidades, sí podría haber una influencia de la IE, ya que las más altas mostraban expresiones más adecuadas que podrían ser consecuentes con un mejor manejo de los factores de Claridad y Reparación.

Conclusión

La pregunta que guió esta investigación fue: ¿Cómo influye o impacta la inteligencia emocional en el significado que están dando los maestros a una experiencia de cambio educativo? Se encontró que en todos los niveles de IE la mayoría coincidía en una percepción positiva de la experiencia de cambio, llevando a concluir que la IE no impacta las categorías de significado. Sin embargo, al evaluar los resultados desde las minorías, con señalamientos no satisfactorios en su experiencia, se encontró que había algunas calificaciones en las expresiones, que podrían indicar una influencia de la IE en algunas de las subcategorías de significado.

La realidad es que tanto los cambios educativos como las experiencias emocionales asociadas a ellos y su manejo no ocurren aisladamente, sino contextualmente. Así, la consideración del significado que dan los maestros a una experiencia de cambio, no se puede hacer separada del contexto en el cual se ejecutó la propuesta de cambio y en cómo ese contexto impacta la ponderación que se hace de la misma y su consecuente significado.

Asimismo, la IE no se debería considerar separada del contexto en el que se supone que está operando. Ya que, por ejemplo, una misma persona, podría mostrar una alta IE en su contexto laboral, pero muy baja IE en sus relaciones familiares, o viceversa (Mathews; Zeidner & Roberts, 2002).

La IE es un constructo teórico que todavía se encuentra en medio de controversias con respecto a la validez y confiabilidad de sus mediciones, y con respecto a la posibilidad de la existencia del conocimiento emocional como un tipo de inteligencia legítima. Sin embargo, el desarrollo del conocimiento y la modificación de paradigmas no están exentos de contradicciones en su desarrollo. Entonces, la IE todavía tiene tiempo por delante para validar que puede ser desarrollada y aplicada para proveer a las personas de recursos y estrategias, tanto de conductas cognitivas como emocionales y de interacción social, que posibiliten en los entornos de la vida personal y en los ambientes de trabajo un mayor control de las presiones, ya sean internas o externas, para lograr una vida y un ambiente laboral con mayor bienestar psicológico.

Referencias

- Baumeister, R. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error*. New York: Putnam's Sons.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. Florida: Harcourt.
- Damasio, A.R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- 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.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Fernández Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N. S.; Ravira, M.: Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* 1998; 1:83-84
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. London: SAGE Publications, Ltd.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3ra. Edición, New York: Teachers College Press.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.
- 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.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, Shawn, and Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 995-1006.
- Kotter, J.P., & Cohen, D.S. (2002). *The heart of change*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Lord, R., Klimoski R., & Kanfer, R. (2002). *Emotions in the workplace: Understanding the structure and role of emotions in organizational behavior*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Matthews, G.; Zeidner, M. & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Boston, MA: MIT Press.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 3, 197-215.
- 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., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En P. Salovey, M. A. Brackett, J. D. Mayer (Eds.). *Key readings on the Mayer & Salovey model* (81-122). New York: Dude Publishing.
- McCaughy, 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>.
- Nerb, J. (2007). [Exploring the dynamics of the appraisal-emotion relationship: A constraint satisfaction model of the appraisal process](#). *Cognition & Emotion*, 21 (7), 1382-1413.
- Reio, T. (2005). [Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary](#) . *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 985-993
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense making about comprehensive reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.

- Schutte, N.S. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- 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.