

educación
y educadores

Educación y Educadores

ISSN: 0123-1294

educacion.educadores@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Colombia

Chiappe, Andrés; Consuelo Cuesta, Jenny

Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes
virtuales

Educación y Educadores, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 503-524

Universidad de La Sabana

Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales

Andrés Chiappe

Universidad de La Sabana, Colombia
andres.chiappe@unisabana.edu.co

Jenny Consuelo Cuesta

Universidad Minuto de Dios, Colombia
jecumon@yahoo.es

Resumen

El artículo muestra los resultados de una investigación acerca del fortalecimiento de la inteligencia emocional de los profesores. Se partió del diagnóstico de las habilidades de los profesores participantes: automotivación, autoconocimiento, autocontrol, empatía y destreza. Posteriormente se diseñó e implementó un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC, para identificar oportunidades de mejora en el autocontrol y la empatía. La investigación mostró que la interacción en estos Ambientes Virtuales de Aprendizaje, sobre todo aquellos diseñados sobre escenarios de colaboración, contribuyen al fortalecimiento de habilidades emocionales relacionadas con la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás.

Palabras clave

Aprendizaje en línea, enseñanza asistida por ordenador, profesor especializado, educación, docente. (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2012-10-10 | Envío a pares: 2012-12-07 | Aceptación por pares: 2013-09-22 | Aprobación: 2013-11-21

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Chiappe, A., Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. Educ. Educ. Vol. 16, No 3, 503-524.

Strengthening the Emotional Skills of Teachers: Interaction in Virtual Environments

Abstract

The article presents the results of research on strengthening the emotional intelligence of teachers. The study began by diagnosing the skills of participating teachers in terms of their self-motivation, self-knowledge, self-control, empathy and skill. Then, an ICT mediated learning environment was designed and implemented to identify opportunities for improvement in self-control and empathy. The results show that interaction in these virtual learning environments, above all those designed for collaborative scenarios, helps to strengthen emotional skills related to the ability to perceive, understand and control one's own emotions and those of others.

Key Words

Electronic learning, computer assisted instruction, special education teachers, education, teachers. (Source: UNESCO Thesaurus).

Fortalecimento das habilidades emocionais dos educadores: interação nos ambientes virtuais

Resumo

Neste artigo, mostram-se os resultados de uma pesquisa sobre o fortalecimento da inteligência emocional dos professores. Partiu-se do diagnóstico das habilidades dos professores participantes: automotivação, autoconhecimento, autocontrole, empatia e destreza. Em seguida, desenhou-se e implementou-se um ambiente de aprendizagem mediado por TIC, para identificar oportunidades de melhoria no autocontrole e na empatia. A pesquisa mostrou que a interação nesses Ambientes Virtuais de Aprendizagem, principalmente aqueles desenhados sobre cenários de colaboração, contribuem para o fortalecimento de habilidades emocionais relacionadas com a capacidade para perceber, compreender e regular as emoções próprias e as dos demais.

Palavras-chave

Aprendizagem on-line, instrução assistida por computador, professor especialista, educação, ensino. (Fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

Es innegable que a través de su historia, la práctica docente ha sido fundamental en el desarrollo de los procesos educativos (Martínez, 2001). En ese sentido, cabe anotar que a partir de mediados de la década de 1990 se han venido incorporando progresivamente al contexto del ejercicio docente una gran cantidad de elementos que han complejizado su labor, como, por ejemplo, las segundas lenguas y las tecnologías de información y comunicación (TIC), entre otras. Pese a que los distintos modelos pedagógicos contemporáneos, y sobre todo los asociados al uso de las TIC hacen reiterado énfasis en que es el estudiante quien está en el centro del proceso educativo (Alonso Díaz & Blásquez Entonado, 2009; Cabero Almenara, 2007; Gros Salvat, 2011; Zapata Ros, 2005), todavía sigue siendo el profesor quien lleva la batuta de dichos procesos y es en quien recae finalmente buena parte de la responsabilidad sobre los éxitos o fracasos académicos de sus estudiantes.

A veces se piensa en forma errónea que las competencias afectivas y emocionales no son importantes en los educadores. Así como para enseñar cualquier dominio disciplinar como el inglés, las ciencias o las matemáticas, el docente debe poseer conocimientos suficientes y una actitud adecuada hacia la enseñanza de dichos tópicos, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que este debe incentivar en sus estudiantes también deberían ser enseñadas, integrándolas en cada una de sus prácticas pedagógicas (Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012).

La creciente participación del educador en un espectro amplio de espacios académicos e investigativos relacionados con su práctica y con la vida escolar en general, sugiere un necesario desarrollo de competencias en varios niveles. Dichas competencias cubren aspectos diversos como la toma de decisiones oportunas y acertadas, la comunicación asertiva, afectiva y efectiva, la solución de conflictos de manera creativa y exitosa, la cooperación y trabajo en equipo, todo ello dentro y fuera del aula de clases, en relación con los estudiantes pero también

con otros educadores, con el personal administrativo, las directivas de la institución y en general con toda la comunidad educativa. Para hacer frente a estas situaciones, indiscutiblemente se requiere que el educador fortalezca su inteligencia emocional (Riaz & Khan, 2012).

Los educadores hoy día experimentan en forma creciente una variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión; uno de ellos es el denominado síndrome Burnout (Huang, Chen, Du, & Huang, 2011). Dicho síndrome, también llamado síndrome de desgaste profesional, se caracteriza por agotamiento profesional, despersonalización y baja realización personal (Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012). Según Maslach y Jackson (1986) se trata de un agotamiento emocional que se produce frecuentemente entre personas cuyo trabajo tiene que ver con relacionarse con otras personas (por ejemplo, los profesores). Estos problemas de salud mental se agravan en algunos casos con la aparición de diferentes alteraciones fisiológicas (úlceras, insomnio, dolores de cabeza), como consecuencia de la presencia de diversos estresores propios del ámbito laboral (Duran, Extremera, & Rey, 2001).

Algunas investigaciones han analizado la relación entre inteligencia emocional (IE) y el ajuste personal del educador, señalando que la inteligencia emocional del profesor regula el nivel del Burnout relacionado con la actividad docente (Extremera, Fernandez-Berrocal, & Duran, 2003). Además, el profesorado experimenta con más frecuencia un mayor número de emociones negativas que positivas en su ámbito laboral. (Emmer, 1991).

En ese sentido, un estudio de la Universidad Javeriana, llevado a cabo en colegios distritales del norte de Bogotá, mostró preocupantes resultados que evidencian la importancia del fortalecimiento de la inteligencia emocional en los educadores para contrarrestar los factores emocionales y de contexto que aquejan a gran parte de la población docente en los colegios de Bogotá (Colombia). “Estamos ante un

problema de salud que tiene amplias repercusiones sobre la persona misma, con enormes implicaciones sobre la interacción docente-alumno, y con ello sobre la calidad de la enseñanza". (Gómez, Rodríguez, Padilla, & Abella, 2009). El estudio mostró la existencia del síndrome de agotamiento profesoral que se refleja en síntomas como cansancio extremo, fatiga y molestias, que afectan a uno de cada cinco educadores.

Ante esta problemática y de cara al planteamiento del proyecto de investigación, se reconoció la inteligencia emocional como un factor de especial relevancia, entendiéndola como un conjunto de habilidades que el educador debe aprender a administrar, en especial por dos grandes razones: primero, porque las aulas de clase son el modelo socio-emocional adulto de mayor impacto para los estudiantes; y segundo, porque a raíz de diferentes investigaciones se ha demostrado que unos adecuados niveles de IE ayudan a encarar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los docentes en el contexto educativo actual (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Con relación a lo anterior, investigaciones efectuadas por Mearns y Cain (2003) encontraron que profesores estadounidenses, tanto de secundaria como de primaria, con altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento activo para enfrentarse a las situaciones laborales estresantes, experimentaban menos consecuencias negativas del estrés y sus puntuaciones en su realización personal por el trabajo eran mayores. En España han examinado el papel de la inteligencia emocional, evaluada a través de una medida de auto-informe (Trait Meta-Mood Scale, TMMS) y ciertas estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición del Burnout y el desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria (Extremera et al., 2003).

Por otra parte, debido a las dificultades de acceso, disponibilidad de tiempo y otras complejidades

propias de los procesos de formación de personas laboralmente activas, como los docentes, se reconoce la alta pertinencia y relevancia del uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) como recurso base o complementario de dichos procesos (Busch, Archer, Ozay, Rittau, & Richards, 2010; Kop, 2008; Le-Noue, Hall, & Eighmy, 2011; Park & Choi, 2009).

A partir de lo anterior, la investigación se trazó sobre la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo puede contribuir la interacción en un ambiente virtual de aprendizaje a fortalecer la inteligencia emocional en los docentes?

Cabe anotar que los docentes relacionados en el estudio actuaron como participantes del ambiente virtual de aprendizaje, mas no como tutores o profesores. Se trató, en síntesis, de una experiencia de formación docente a través de ambientes virtuales de aprendizaje.

Acerca de la inteligencia emocional

Para Gardner, el objetivo de las instituciones educativas debería ser el desarrollo de las inteligencias, definiéndolas como "El potencial para resolver problemas o crear productos que sean valorados en uno o más contextos culturales" (Gardner, 2000, p. 82). Gardner propuso 8 tipos de inteligencias múltiples, entre las cuales tenemos: inteligencia lingüística; lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, intrapersonal e interpersonal. Los investigadores Mayer y Salovey (1990) integraron la inteligencia interpersonal y la intrapersonal y la denominaron *inteligencia emocional*. Ellos publicaron a comienzos de la década de 1990 un artículo en el que apareció por primera vez el término *inteligencia emocional*, el cual se define como parte de la inteligencia social e incluye las habilidades para:

- *Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.*
- *Acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.*

- *Comprender emociones y el conocimiento emocional.*
- *Regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.*

Por su parte, la inteligencia intrapersonal e interpersonal fueron los pilares básicos en el concepto de inteligencia emocional que desarrolla Goleman. Este define la inteligencia emocional como “la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás” (Goleman, 2000, p. 168).

Desde las teorías de la inteligencia emocional se resalta que las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación al entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del educando (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990).

Para estos autores la inteligencia emocional (IE) es

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

Desde esta perspectiva, existen cinco habilidades dentro la inteligencia emocional; tres de ellas corresponden a la inteligencia intrapersonal (autoconocimiento, autocontrol, automotivación), y las otras dos a la interpersonal (empatía y destreza social). Estas cinco habilidades se tomaron como las categorías de análisis para la investigación.

Docencia, inteligencia emocional y tecnologías de la información y la comunicación

La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades terminan influyendo en los procesos de aprendizaje que orienta, en su salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales que sostiene y en su rendimiento académico y laboral. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, & Fale, 2007; Brackett et al., 2007; Brackett & Caruso, 2007; Ghani-zadeh & Moafian, 2010).

En su oficio, un educador pone en práctica diferentes habilidades como la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el manejo de la comunicación, el trabajo en equipo, entre otras. Ahora bien, no solo debe ponerlas en práctica sino también articularlas a diversas habilidades emocionales con el fin de enfrentar adecuadamente los desafíos cotidianos que ofrece su práctica, habituarse al contexto, prevenir la ansiedad, el estrés, etc.

Mediante el fortalecimiento de las habilidades emocionales propias, como el autoconocimiento, el autocontrol y la automotivación, es posible neutralizar la influencia de los factores que determinan el estrés docente, modificando las percepciones de las situaciones que lo generan y adecuando los comportamientos laborales a unos patrones de estrés positivo, entendido como la adecuada activación necesaria para culminar con éxito una determinada situación complicada. (Huaquín & Loaiza, 2004). A su vez, las habilidades emocionales sociales como la empatía y la destreza social permiten proyectar hacia el contexto de la persona actitudes y emociones que conducen a establecer condiciones favorables para el trabajo en equipo, hasta permitir en ocasiones la transformación de algunos factores estresantes en el ámbito laboral.

Por otra parte, en los últimos años las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en un importante factor de impulso para casi todos los campos de la vida del ser huma-

no. La educación no es la excepción, y aunque su impacto en este campo no ha sido tan relevante como en otros, por ejemplo, la genética, la astronomía o el comercio (Gialouri, Uzunoglou, Gargalakos, Sotiriou, & Bogner, 2011; Winter, 2012), sí se han venido implementando espacios de encuentro entre las TIC y las ciencias humanas, en un contexto de complementariedad, sobre todo en la dimensión emocional del ser humano. (Alderete, 2009).

Uno de estos espacios de encuentro entre educación y tecnologías es la educación virtual, la cual se entiende como un esquema de enseñanza-aprendizaje apoyado por recursos tecnológicos y que se basa en la convicción de que las personas adecuadamente motivadas y orientadas son capaces de construir conocimientos y desarrollar competencias y habilidades en un contexto de autogestión orientada (Casimiro, MacDonald, Thompson, & Stodel, 2009; Fidalgo & Canavilhas, 2011; Nichols, 2003). Lo anterior se consigue mediante la aplicación de estrategias pedagógicas basadas ya sea en el autoaprendizaje o en el autoestudio supervisado o coordinado por profesores facilitadores (Careaga & Contreras, 2006).

La enseñanza virtual aporta unas ventajas que pueden justificar su rápida expansión: la posibilidad de utilizar materiales multimedia, la fácil actualización de los contenidos, la interactividad, acceso al curso desde cualquier lugar y en cualquier momento, la existencia de un feedback de información inmediato, de manera que el profesor conoce si el alumno responde al método y alcanza los objetivos fijados inicialmente. (Gallego & Martínez, 2003, p. 3).

Tomando lo anterior como contexto, un ambiente virtual de aprendizaje se entiende como el espacio mediado tecnológicamente en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidas con la intención de adquirir conocimientos,

desarrollar habilidades, actitudes, y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia. (González & Flores, 2000).

Ahora bien, los escenarios posibles de aplicación de los AVA son muy diversos y, dependiendo de estos, también lo serán sus implicaciones prácticas. En ese sentido, es posible concebirlos como parte complementaria de un proceso educativo presencial con lo cual se configura un esquema que se ha llamado híbrido, mixto o *blended* (Bonk & Graham, 2012; Garrison & Vaughan, 2008; So & Brush, 2008), o bien como la mediación a través de la cual se desarrolla enteramente el proceso formativo, con lo cual se genera una aproximación más orientada al *e-learning* (Littlejohn, Falconer, & McGill, 2008; MacKeogh & Fox, 2008).

Otro aspecto igualmente diverso con relación a los AVA tiene que ver con su fundamentación pedagógica, la cual contempla un gran espectro de teorías pedagógicas dentro de la baraja de posibilidades para diseñar con base en ellas un proceso educativo. No obstante tal cantidad de posibilidades, se encuentra que la tendencia más marcada para sustentar estos procesos se basa en la aplicación de los principios del constructivismo social (Christie & Jurado, 2009; Duncan & Barnett, 2010; Gulati, 2008; Harasim, 2011; Pelz, 2010).

Desde su fundamentación pedagógica, el ambiente virtual de aprendizaje que hizo parte de este estudio se fundamentó en el constructivismo social, el cual plantea que la construcción de conocimientos por parte del aprendiz se potencia por la vía de la interacción social (Sultan, Woods, & Koo, 2011; Vygotsky, 1964). La articulación del aprendizaje en los planos sociales y personales utilizando detonantes como la colaboración y uso del lenguaje, finalmente se constituyen en puntales para el desarrollo cognitivo de la persona, bajo esta perspectiva pedagógica (Arceo, Rojas, & González, 2002; Gallardo, 2007; Gravié, 2006; Niaz, 2001). En esta forma, atendiendo las particularidades propias del desarrollo de la inteligencia

emocional antes mencionadas, se encuentra adecuada esta fundamentación pedagógica como soporte para el desarrollo de las interacciones que conforman las actividades de aprendizaje planteadas.

En términos generales, la incorporación de las TIC en la práctica docente posibilita la generación de condiciones para el fortalecimiento del maestro en su doble condición de profesional y persona. Una en particular se presenta de especial relevancia para esta investigación: la exploración y fortalecimiento de la dimensión emocional del ser humano a través del uso de las TIC en educación (Alderete, 2009).

Método

La investigación se diseñó como un proceso de naturaleza cualitativa, desarrollada como un estudio de caso, en el cual se observaron las interacciones de los docentes participantes de cara a la identificación de transformaciones en sus habilidades emocionales.

Según Eisenhardt (1989), los estudios de caso se enfocan hacia la comprensión de las dinámicas presentes en contextos singulares. En ese sentido, el estudio de caso se configura como un fenómeno o situación que se desarrolla bajo unas ciertas condiciones de tiempo, modo y lugar y que de suyo revisten un cierto interés especial para el investigador.

Para efectos de esta investigación, hacen parte del caso los docentes que voluntariamente se inscribieron para participar de la experiencia, un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) como un escenario de mediación para el desarrollo de la inteligencia emocional y finalmente las interacciones causadas en el interior del AVA.

En el momento de iniciar la investigación todos los educadores participantes estaban en ejercicio como docentes en educación básica y media y provenían de diversos entornos disciplinares, lo cual posibilitó contar con información rica y diversa.

Los efectos que pudieron haber sido causados por la interacción de los educadores a través del AVA se observaron y registraron en el diario de campo, así como también fueron producto del análisis de los resultados de los distintos instrumentos de recolección de información aplicados al inicio y final del proceso investigativo.

En síntesis, el proceso de formación de un grupo de educadores a quienes se les caracterizó un estado inicial con relación a su inteligencia emocional y quienes interactuaron entre sí utilizando algunos recursos tecnológicos y mediaciones pedagógicas y, por supuesto, los mismos participantes fueron los que constituyeron el caso por investigar. No es intención de este proyecto llegar a generalizaciones que no son propias de la naturaleza de un estudio de caso (Van Wynsberghe & Khan, 2008; Yin, 2009), pero sí comprender los hechos que sucedieron en el marco de la incorporación de las TIC en un proceso formativo muy particular y que representa un asunto de especial relevancia para la práctica docente en la actualidad: el manejo y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los educadores.

No obstante que la investigación se presenta de naturaleza cualitativa, no se descartó el manejo de datos cuantitativos que permitieron un enriquecimiento de la información en su conjunto.

El objetivo general del proyecto se enfocó en identificar los alcances de las interacciones generadas en un ambiente virtual de aprendizaje como factor de fortalecimiento de la inteligencia emocional en un grupo de profesores, a través del desarrollo de actividades de autoconocimiento, automotivación, autocontrol, empatía y destreza social.

Para lograr el objetivo mencionado la investigación se adelantó a lo largo de un año, en tres momentos o fases distintas, a saber:

1. *Fase de exploración teórica y de identificación del estado y necesidades de fortalecimiento de las habilidades emocionales en los educadores participantes.*

2. *Fase de diseño e implementación de un ambiente virtual de aprendizaje que involucrara la información arrojada por la fase anterior y que generara los espacios de interacción necesarios para observar y hacer seguimiento a los docentes participantes.*
3. *Fase de análisis e interpretación de la información recolectada en la fase anterior.*

Las categorías de análisis tenidas en cuenta en la investigación a lo largo de las tres fases fueron las cinco habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997), las cuales se describen a continuación.

- **Autoconocimiento.** Se entiende como el grado en que la persona comprende sus emociones y sentimientos, así como sus correspondientes causas.

- **Automotivación.** Abarca asuntos relativos al uso de las emociones. Comprende la capacidad de prepararse mentalmente para actuar. Un participante con una elevada puntuación en esta categoría tiene facilidad para orientarse por objetivos y se caracteriza por contar con un gran espíritu de iniciativa.

- **Autocontrol.** Incorpora asuntos relacionados con el grado en que el individuo es capaz de controlar sus emociones en situaciones de fuerte carga emocional, así como la capacidad de re-dirigir y jerarquizar el pensamiento, teniendo como base los sentimientos y emociones asociadas.

- **Empatía.** Incorpora ítems relacionados con la transmisión de las emociones y la simpatía de los participantes con las personas con que se relacionan. Incluye la capacidad de comportarse empáticamente frente a los estímulos presentados en los estados físicos y psicológicos de los otros. (Salovey & Mayer, 1990).

- **Destreza social.** Corresponde a la comprensión de las emociones de los otros ante diferentes dificultades propias del contexto.

Fase 1: Exploración teórica

En esta fase se realizaron las siguientes actividades:

- **Selección de los participantes:** Se seleccionaron educadores de diferentes áreas que prestan sus servicios en distintos centros educativos: un coordinador y profesores de las áreas de danza, dibujo artístico, preescolar, gimnasia, teatro, biología, inglés, matemáticas y lenguas modernas. Esta muestra fue intencional no probabilística, toda vez que la investigación no tenía un interés de generalización sobre sus hallazgos, sino que perseguía profundizar en la comprensión de las transformaciones, en este caso, de las habilidades emocionales de los participantes.

- **Aplicación de instrumentos de recolección de datos:** Para identificar el estado de las habilidades emocionales del grupo de educadores se aplicaron dos instrumentos: un test, y una encuesta. Ambos instrumentos atravesaron un doble proceso de validación, conformada por un pilotaje y posterior validación de expertos. Dicho proceso permitió establecer el nivel de confiabilidad tanto para el test como para el cuestionario.

El test aplicado permitió caracterizar las habilidades emocionales a través de una estimación de la inteligencia emocional de la persona frente a diferentes situaciones, mediante 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta. Las adaptaciones validadas en el test tuvieron como propósito fortalecer la pertinencia de las preguntas frente a las características de la población participante y a los objetivos de la investigación. Por su parte, la encuesta constó de 50 preguntas de opción múltiple referentes a las cinco habilidades emocionales, cada una con cinco alternativas de respuesta. Se utilizaron preguntas de opción múltiple, ya que son las indicadas para evaluar el nivel de conocimiento que un individuo tiene acerca de un dominio del contenido determinado (Rodríguez, 2005), para este caso, la inteligencia emocional.

En la Tabla 1 se muestra un ejemplo de las preguntas aplicadas mediante el test:

Tabla 1. Ejemplo de pregunta del test aplicado

Pregunta	
	Perteneces al grupo de directivos de una institución y recibes la llamada de un padre de familia extremadamente enfadado. ¿Qué haces?
A	Le cuelgas la llamada. No te pagan por soportar abusos de nadie.
B	Escuchas al padre de familia y subrayas que estás tomando nota de cómo se siente.
C	Explicas al padre que está siendo injusto y que tu solo estás tratando de realizar tu trabajo, y que preferirías que él no volviera a comportarse de esa manera.
D	Dices al padre que entiendes lo frustrado que esto debe ser para él y le ofreces algo específico que tú podrías hacer para ayudarlo a resolver su problema.

La Tabla 2 muestra un ejemplo de las preguntas aplicadas mediante el cuestionario.

Tabla 2. Ejemplo de pregunta aplicada mediante cuestionario

Pregunta	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
Dudo de mis convicciones				
Me resigno frente a las dificultades				
Conozco las cualidades que busco de mis amigos				
Culpo a otros de mis errores				
Busco apoyo cuando me siento inseguro				
Siento angustia cuando no hago nada				
Defiendo mis opiniones en público.				

Fase 2: Diseño e implementación del AVA

Con base en la aplicación de instrumentos y los resultados obtenidos en la fase anterior, se diseñó el ambiente virtual de aprendizaje, denominado “Haz un click a tu corazón”.

El propósito de este AVA fue tomar conciencia de la existencia e importancia de la inteligencia emocional y reconocer su función dentro de las relaciones humanas en el mundo tanto laboral docente como personal, con el ánimo de fortalecerla.

Aunque se verán más adelante en detalle los resultados de la fase de diagnóstico, la información extraída evidenció la importancia de hacer énfasis en dos de las cinco habilidades emocionales: automotivación y empatía. Esto permitió orientar el diseño de las actividades de aprendizaje por desarrollar en el AVA de manera que se tuvieran en cuenta especialmente el fortalecimiento de habilidades intra e interpersonales, las cuales están íntimamente relacionadas con la automotivación y la empatía.

El diseño del AVA tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

- Tanto los contenidos como la metodología empleada deberían permitir que los participantes fortalecieran sus habilidades emocionales. El ambiente virtual se organizó en cinco módulos: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y destreza social. En cada uno de ellos se incluyó una explicación teórica concisa y se planteó la ejecución de actividades prácticas relacionadas con situaciones reales y cercanas al contexto de los participantes, que permitieran la socialización y el debate en colaboración. Lo anterior coincide con las propuestas en materia de diseño de ambientes virtuales de aprendizaje de Coll (2008), Esteban & Zapata Ros (2008), Ojeda, Colomina & Engel (2008), Visal, Ilanusa, Diego & Vialart (2008), y Coll, Mauri y Onrubia (2008). (Coll, 2008; Esteban & Zapata Ros, 2008; Onrubia et al., 2008).
- Algunas de las actividades realizadas tuvieron como referente el modelo utilizado en el curso de formación diseñado por el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, cuyo propósito era que el profesorado

mejorara sus habilidades emocionales para que a la vez, este desarrollo repercutiera en su vida personal y laboral.

- Los módulos fueron planeados para ser impartidos en un periodo de tres meses en forma virtual y para ello se utilizó la plataforma Moodle, la cual se diseñó bajo los principios del constructivismo social, donde es el estudiante el encargado de construir su propio aprendizaje y el conocimiento se construye como resultado de factores de carácter interno y externo, ambientales y sociales. También conocido como constructivismo dialéctico (Hernández Gallardo, 2010), el constructivismo social exalta la dimensión social del aprendizaje y plantea que un ambiente de aprendizaje favorable es aquel donde existe una relación activa entre el educador, los estudiantes y las actividades de aprendizaje, las cuales proveen oportunidades para que los estudiantes construyan su propio conocimiento, gracias a la interacción con los otros (Fernández Zubieta, 2009; Moreira, 2008; Requena, 2008). Con las diferentes actividades propuestas en el AVA diseñado se buscó que los participantes se vieran implicados activamente en su aprendizaje dándole significado a lo aprendido por medio de la socialización e interacción con sus compañeros docentes (Niaz, 2001), la experimentación en sus propias realidades concretas y haciendo uso del pensamiento crítico, el diálogo y cuestionamiento continuo.
- Las actividades de aprendizaje y la articulación de herramientas y recursos dentro del AVA se diseñaron bajo los lineamientos del constructivismo social, sobre todo atendiendo conceptos clave como la “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1985) y la noción de aprendizaje como proceso activo y social que permite la construcción de nuevo conocimiento sobre conocimientos previos (Brunner, 1990).
- Se previó utilizar en el AVA las siguientes herramientas:

- **Foro:** el propósito de las actividades diseñadas para usar con esta herramienta fue la ejercitación del pensamiento crítico-creativo.
- **Chat:** las actividades diseñadas se enfocaron en hacer posible mantener conversaciones en tiempo real (sincrónico) y participar en los debates para compartir puntos de vista sobre los componentes de los módulos.
- **Consultas:** para compartir puntos de partida.
- **Glosario:** el cual sirvió de referente para la colaboración de los participantes del curso.
- **Talleres:** los cuales facilitaron el aprendizaje y la evaluación colaborativa.

Las herramientas suministradas soportaron el desarrollo de las diferentes actividades y prácticas formativas de carácter colaborativo, comprendiéndolas como experiencias de aprendizaje que tenían lugar en interacción con un contexto en el que los participantes se interrelacionaban, propiciando un ambiente de aprendizaje acorde con el constructivismo social y encaminado hacia el fortalecimiento de las habilidades emocionales comprendidas en esta investigación.

5. En el ambiente virtual de aprendizaje también se incluyeron enlaces a otros sitios de interés en los que los participantes podían ampliar sus conocimientos.

Durante esta fase se llevó un diario de campo en el cual se consignaron las observaciones del investigador acerca de las interacciones generadas en el AVA (a través de las distintas herramientas antes mencionadas) y en los espacios presenciales complementarios.

Fase 3: análisis e interpretación de la información recolectada.

En esta fase se aplicaron nuevamente los instrumentos (test y cuestionario), con el fin de identificar algunas transformaciones ocurridas a partir de

la interacción en el AVA. Los resultados obtenidos se triangularon con las observaciones consignadas en el diario de campo, lo cual permitió identificar a su vez posibles factores externos al AVA y aquellos propios del mismo que intervinieron en dichas transformaciones.

La aplicación de estos instrumentos se llevó a cabo de manera presencial, individual e informal, lo que hizo posible tener un contacto directo con cada uno de los participantes para observar aspectos adicionales que pudieran complementar la información arrojada por dichos instrumentos.

La información proveniente tanto del test como de la encuesta se tabuló y graficó para efectos de su interpretación. Dicha información, complementada con la observación consignada en el diario de campo, permitió diseñar una entrevista semi-estructurada, la cual se aplicó posteriormente de manera presencial a cada uno de los participantes. En la entrevista los participantes describieron lo que pensaban y sintieron ante las diferentes situaciones que se les presentaron a lo largo del proceso de formación mediado por el AVA.

La información recogida de las entrevistas y del diario de campo con relación a cada una de las categorías de análisis se procesó a través de un ejercicio de *Análisis Estructural de Contenido*, el cual permitió reconocer segmentos de texto relacionados que pudieran conformar una tendencia o un patrón de contenido (Fernández, 2002) tanto en las transcripciones de las entrevistas como del diario de campo, que evidenciaran finalmente cambios a nivel del grupo de participantes, con relación a cada categoría de análisis.

La aplicación de estos instrumentos y su posterior análisis permitió tener realimentación sobre la importancia de conocer las diferentes habilidades emocionales, así como sobre las estrategias utilizadas para el manejo de sus emociones.

Resultados

Las interacciones consignadas en el diario de campo durante la fase de diagnóstico permitieron identificar que el manejo de la plataforma era un obstáculo de tipo logístico que había que superar de manera urgente. Para poder superar esa dificultad se realizó una capacitación virtual sobre las diferentes herramientas y recursos que contenía el AVA, la cual se llevó a cabo por medio de chats y herramientas de mensajería instantánea como Skype; también se envió por correo un *e-book* con la explicación de las herramientas que contenía el AVA y la forma de trabajar con ellas.

La primera aplicación de instrumentos (test y encuesta) se llevó a cabo, como ya se mencionó, en la fase inicial de diagnóstico.

A manera de ejemplo, la Tabla 3 expone los resultados obtenidos en dicha fase para cuatro de los participantes, con relación a la habilidad de autococonocimiento.

De esta misma manera se aplicaron los instrumentos a todos los participantes para las 5 categorías de análisis: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y destreza social.

Aplicados todos los instrumentos se analizó la información obtenida, para lo cual se contó con el acompañamiento de una psicóloga con especialización en inteligencia emocional. El análisis de los datos se realizó primero en forma individual para cada uno de los participantes y luego se hizo una lectura de todo el grupo. La interpretación de los resultados permitió identificar el rango en el que cada categoría (habilidad emocional) se encontraba, según la escala utilizada. Los datos indicaron, como punto de partida, dos asuntos de especial relevancia: el primero, que el grupo de profesores participantes se encontraba en un nivel intermedio de habilidad emocional, con algunas variaciones leves. El segundo, que dos de las categorías de análisis de puntuación más baja requerían especial atención y en consecuencia

Tabla 3. Ejemplo de tabla de resultados obtenidos en la primera aplicación de instrumentos

Participante	1				2				3				4			
AUTOCONOCIMIENTO	S	CS	R	N	S	CS	R	N	S	CS	R	N	S	CS	R	N
ÍTEMS																
Dudo de mis convicciones		x					x			x				x		
Me resigno frente a las dificultades		x					x			x				x		
Conozco las cualidades que busco de mis amigos			x		x					x						x
Culpo a otros de mis errores	x								x					x		
Cuando me siento inseguro busco apoyo		x			x					x				x		
Cuando no hago nada siento angustia			x			x				x				x		
Dejo que mis sentimientos afecten mi pensamiento	x				x						x		x			
Soy susceptible a todo lo que puede pasar en mi trabajo			x			x				x				x		
Presto mucha atención a mis sentimientos		x						x			x			x		
Siempre puedo decir cómo me siento		x					x					x				x

Convenciones: siempre (s), casi siempre (cs), rara vez (r), nunca (n)

habría que trabajarlas con mayor intensidad en el AVA: la automotivación y la empatía.

En general, la fase de diagnóstico mostró que los participantes dudaban de sus capacidades, asumían actitudes poco asertivas al actuar en situaciones desequilibrantes y eran bastante susceptibles ante dificultades laborales.

Con base en esta información se diseñó e implementó el AVA, en el cual los participantes interactuaron. Durante ese tiempo se desarrollaron foros de discusión, diversas actividades de autoevaluación y actividades de diagnóstico para mejorar su autoconocimiento.

En esta fase de la investigación, a través de los registros del diario de campo y el seguimiento a los canales de comunicación del curso, fue posible advertir un crecimiento en la capacidad que iban desarrollando los participantes para exponer abiertamente sus ideas e impresiones sobre su proceso personal (aumento de 24 % en los mensajes e interacciones que expresaban actividad metacognitiva acerca de dichos procesos). Una serie de mejoras en sus habilidades intrapersonales y sociales que habían descubierto, las atribuyeron a lo que habían aprendido

en los grupos de trabajo. Así mismo, manifestaron una mayor conciencia de sus propias emociones y de cómo esto podía contribuir para favorecer un clima saludable en su vida personal y laboral.

Al finalizar el curso se aplicó de nuevo el test y la encuesta en forma presencial, con el fin de contrastar el estado inicial del grupo con el estado en el momento de la finalización del curso. Cabe recordar que los resultados de los instrumentos aplicados se triangulaban con la información producto de la observación directa consignada en el diario de campo por parte del investigador. Lo anterior permitió elevar el nivel de confiabilidad en el momento de la interpretación de la información y posibilitó también la identificación de posibles sesgos o anomalías en los datos.

Una vez aplicado el instrumento y organizados los datos del test diagnóstico y el test final, se procedió a realizar un análisis comparativo, primero en forma individual y luego de manera grupal, para cada una de las categorías de análisis; para esto se utilizó un tratamiento estadístico de frecuencias absolutas, estableciendo las tendencias en los participantes. Luego se calcularon las puntuaciones directas de cada uno de ellos y se determinó la po-

sición de cada ítem calculado teniendo en cuenta el promedio de respuestas.

En el análisis cualitativo de los datos se detallaron los resultados de cada ítem y se reafirmó la identificación de las principales tendencias observadas una vez aplicado el instrumento, de acuerdo con las categorías de análisis.

El análisis se expresó mediante tablas, en las cuales se identificaron los patrones de transformación, según las categorías definidas para el análisis de la inteligencia emocional. Dichos patrones permitieron identificar las diferencias entre el estado inicial y el final para cada una de las categorías analizadas.

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de estos instrumentos mostraron un mejoramiento en las habilidades emocionales expresadas como un aumento en el rango de ubicación de cada una de las 5 categorías de análisis de la investigación, comparando el diagnóstico inicial con la aplicación posterior a la interacción en el AVA, tal como se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4. Comparativo general de resultados por categorías de análisis

	Diagnóstico inicial					Resultado posterior al AVA				
	Alto	Medio-alto	Medio-medio	Medio-bajo	Bajo	Alto	Medio-alto	Medio-medio	Medio-bajo	Bajo
Autoconocimiento		x				x				
Autocontrol			x				x			
Automotivación				x			x			
Empatía				x			x			
Destreza social			x				x			

A través de la observación hecha a lo largo de la experiencia investigativa y apoyándose en los registros de participación de los participantes y en lo que ellos mismos manifestaron en las entrevistas, se encontró que la intervención de los asistentes en los foros fue uno de los factores más relevantes para el fortalecimiento de las habilidades emocionales.

“... creo que los foros son geniales, se convirtieron en una manera de expresión de lo que íbamos pensando, nuestras inquietudes y temores los plasmamos, los expresamos sin tener miedo a quedar en ridículo. No importa que pudiéramos ver lo que los demás escribían, siempre fue un espacio para compartir con respeto por las opiniones de los demás [...]”[segmento extraído del foro “¿Cómo nos sentimos?”].

Debido a la naturaleza abierta y flexible del chat y del foro, estas herramientas se convirtieron en aplicaciones que ayudaron a potenciar habilidades emocionales como la empatía y el autocontrol e hicieron posible a los participantes relacionarse, compartir y aportar diversidad de ideas, experiencias y opiniones con relación a una misma situación o problemática dada, tanto en su ambiente laboral como personal.

La mayor parte del desarrollo de las habilidades emocionales se dio como consecuencia de las interacciones generadas en las actividades dinámicas como foros, chats, talleres y otras actividades colaborativas e individuales, las cuales fomentaron el pensamiento reflexivo, la creatividad, la resolución de problemas y la toma de conciencia de las propias emociones; de esta manera se fortalecieron habilidades emocionales fundamentales como el autocontrol, la automotivación y la empatía.

Ahora bien, los datos de los distintos instrumentos aplicados muestran cambios relacionados con las distintas categorías de análisis propuestas durante la investigación. No obstante lo anterior, cabe preguntarse si dichos cambios fueron efectivamente producto de las interacciones realizadas en el AVA por los participantes. En este sentido, es preciso reflexionar acerca de que el aprendizaje en los seres humanos en un fenómeno muy complejo y multi-variable (Jarvis, 2012; Meltzoff, Kuhl, Movellan, & Sejnowski, 2009; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2012) y es posible la existencia de factores externos a la experiencia de interacción en

el AVA que hubieran aportado a los procesos de cambio antes mencionados. Los procesos investigativos de corte cualitativo recogen estas incertidumbres y las asimilan como parte de su naturaleza compleja (Marshall & Rossman, 2010; Maxwell, 2012; McMillan & Schumacher, 2009), por lo cual requieren al mismo tiempo la formulación de estrategias de validación tanto en las fases de recolección como de análisis de la información para asegurar la confiabilidad del ejercicio investigativo.

En ese sentido, la formulación de las conclusiones en las que se establece la relación entre la participación de los maestros en el AVA y el fortalecimiento de su inteligencia emocional se basa en el análisis triangulado de la información extraída de los instrumentos aplicados (test, encuesta y entrevista) y las observaciones del diario de campo. Cabe anotar que el contenido del diario de campo se conformó a partir de la observación de las interacciones de los participantes realizadas durante el período de tiempo de duración de la implementación del AVA y por tanto, se constituyen en el factor central de fundamentación de la relación antes expuesta.

En ese orden de ideas, a lo largo de la etapa de análisis de información se llevaron a cabo procesos de triangulación como parte del ejercicio de manejo de las incertidumbres ya mencionadas, de manera que se presentara evidencia que permitiera inferir la relación entre el fortalecimiento de las habilidades emocionales de los participantes y la interacción llevada a cabo en el interior del AVA propuesto.

La triangulación se enfocó en dos aspectos distintos, por una parte se incluyó en el análisis información proveniente al menos de dos fuentes distintas (Donolo, 2009; Gómez, 2008; Olabuénaga, 2012; Vallejo & Finol de Franco, 2010) que corroboraran la lectura comparativa de los instrumentos aplicados (test y encuesta). De esta manera, a través de evidencia escrita en los foros, talleres, servicios de mensajería instantánea o directamente de las transcripciones de las entrevistas, fue posible identificar dichas relaciones.

Por otra parte, se realizó triangulación por observadores, en la medida en que la interpretación de dichas evidencias fue realizada por dos observadores de manera separada. Las dos observaciones produjeron dos registros que fueron comparados aplicando el coeficiente de Kappa de Cohen, por medio del cual se estableció la consistencia de sus resultados. La coincidencia en los registros con relación al observador A fue de 87 % y la del observador B fue de 75 %. La comparación de los dos registros obtuvo un coeficiente de 0,685, lo cual en términos de Cohen (1968), Barnhard (2002) y Aickin (1990), representa una observación confiable.

Los datos observados e interpretados que permitieron establecer la relación entre las interacciones realizadas en el AVA y el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los participantes se articularon en un corpus documental complementario a los dos instrumentos que se aplicaron antes y después de las interacciones en dicho AVA. Dicho corpus documental se conformó con 9 extractos del diario de campo (notas codificadas ndc12, ndc15, ndc25, ndc32-35, ndc52 y ndc55), 5 segmentos de entrevistas y 18 segmentos de texto consignados en los foros y los servicios de mensajería instantánea utilizados como medios de interacción entre los participantes y entre ellos y el orientador del AVA.

Conclusiones

Los resultados antes mencionados mostraron que los educadores participantes fueron capaces de comprender y controlar sus emociones y sentimientos en situaciones de fuerte carga emocional, así como de re-dirigir y jerarquizar su pensamiento, teniendo como base los sentimientos y emociones propias y las de los demás.

Una mirada global hacia la información recolectada en la investigación permitió inferir que uno de los grandes aspectos del AVA que coadyuvó el mejoramiento de las habilidades emocionales de los participantes tuvo que ver con que debido al diseño

de las actividades y herramientas articuladas, el AVA se constituyó como una comunidad de aprendizaje, la cual favoreció los procesos de interacción y de resolución de problemas, convirtiéndose en un espacio social colaborativo que contribuyó a contextualizar el aprendizaje y a darle un mayor significado e importancia al fortalecimiento de las competencias emocionales.

Por otra parte, para asegurar el éxito de los procesos formativos virtuales, es de vital importancia adelantar procesos previos de familiarización (o inducción) que permitan a los participantes tener un adecuado manejo logístico y tecnológico de los distintos recursos y herramientas disponibles. En ese sentido es crucial diseñar y poner a disposición de los participantes espacios virtuales que posibiliten la interacción y la comunicación de manera personalizada, confiable y segura, con el ánimo de crear un clima adecuado para establecer relaciones de confianza y cercanía.

Otro aspecto importante por tener en cuenta es la autoevaluación permanente dentro del AVA como medio para resaltar habilidades de autocognocimiento, de autocontrol y de automotivación. Lo anterior se puede lograr ya sea a través de actividades propiamente autoevaluativas (a manera de una valoración reflexiva del desempeño personal como producto de una actividad de aprendizaje) o a través de actividades de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de la autonomía y del ejercicio de la metacognición.

La información obtenida mostró que las habilidades emocionales salieron fortalecidas con el proceso formativo. Sin embargo, la interpretación de la información y sobre todo la observación del proceso y las conversaciones directas sostenidas con los participantes permitieron concluir que no existe un único factor al cual atribuirle el fortalecimiento de dichas habilidades. En ese sentido, lo anterior se produce más bien por la conjunción o articulación de varios factores, entre ellos: el diseño de las activida-

des, el tipo y énfasis de los contenidos de los módulos, la interacción entre los participantes y las herramientas y distintos recursos disponibles en el AVA.

En cuanto a la interactividad en la comunicación, esta se hizo posible gracias a la participación activa en el proceso de adquisición del conocimiento. Al respecto, se generó un espacio de aprendizaje colaborativo, en donde los educadores expresaron vivencias y alternativas de solución de conflictos, se intercambiaron consejos, de tal forma que el aporte de ideas desde varios puntos de vista permitió el fortalecimiento de competencias emocionales como la empatía y la destreza social.

En un sentido general, los debates generados a lo largo de la experiencia de formación de los docentes participantes permitieron valorar el respeto ante las opiniones ajenas, incrementar el reconocimiento o valoración de las diferencias, y evidenciar el manejo adecuado de algunas habilidades como la empatía.

Como lo afirma la literatura especializada en la materia, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos que tienen mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que surgen en las interacciones con compañeros de trabajo, padres y estudiantes (Martín, Berrocal, & Brackett, 2008; Zarazaga & Manuel, 2009). Aunque los límites de esta investigación no permiten validar o refutar tal afirmación, sí es posible formular la pertinencia de procesos formativos apoyados en ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, como potenciadores de las habilidades emocionales necesarias para hacer frente a contextos laborales cada vez más desafiantes no solo desde el punto de vista académico sino más exigentes en cuanto a la entrega de recursos emocionales y cognitivos por parte de los docentes.

Referencias

- Aickin, M. (1990). Maximum likelihood estimation of agreement in the constant predictive probability model, and its relation to Cohen's kappa. *Biometrics*, 293-302.
- Alderete, M. (2009). Las TICs y la dimensión afectiva y emocional. *Mendomatica: Revista Digital de Matemática*, (18), 1-18.
- Alonso Díaz, L., & Blásquez Entonado, F. (2009). Funciones del profesor de e-learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 205-215.
- Arceo, F. D. B.; Rojas, G. H.; & González, E. L. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Barcelona: McGraw-Hill. Recuperado el 29 de septiembre de 2012 de: <http://chuyachaki.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N919H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Barnhart, H. X., & Williamson, J. M. (2002). Weighted Least-Squares Approach for Comparing Correlated Kappa. *Biometrics*, 58(4), 1012-1019.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Wiley.com. Recuperado el 29 de septiembre de 2012 de: <http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=2u2TxKo6PwUC&oi=fnd&pg=PT14&dq=blended+learning&ots=a-GSza2G7f&sig=CAZ5lEPLmvzUKL2Znii-BlbS8dv8>
- Brackett, M.; Alster, B.; Wolfe, C.; Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an Emotionally Intelligent School District: A Skills-Based Approach. In: *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123-137). Westport: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Brackett, M., & Caruso, D. (2007). *Emotionally literacy for educators*. N.C: SEL-Media.
- Brunner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. Col. Psicología Minor.
- Busch, P.; Archer, K.; Ozay, S.; Rittau, A., & Richards, D. (2010). The Efficacy of Mode-A eLearning Sites: An Exploration of eLearning through Grounded Theory. *Proceedings of Web-based Education (WBE 2010)* March, 15-17.
- Cabero Almenara, J. (2007). Bases pedagógicas del e-learning. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (6). Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewArticle/56479/o>
- Careaga, M., & Contreras, G. (2006). Incorporación de una plataforma virtual para acceder al aprendizaje: una experiencia de formación on-line, para los docentes de la Universidad San Sebastián. Presented at the Nova Educa 2006, Miami: Nova SouthEastern University.
- Casimiro, L.; MacDonald, C. J.; Thompson, T. L., & Stodel, E. J. (2009). Grounding theories of W (e) Learn: A framework for online interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 23(4), 390-400.

- Christie, M., & Jurado, R. G. (2009). Barriers to innovation in online pedagogy. *European Journal of Engineering Education*, 34(3), 273-279.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological bulletin*, 70(4), 213.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Ediciones Morata. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de: http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=DR_kT5ozsRsC&oi=fnd&pg=PA132&dq=dise%C3%B1o+de+ambientes+virtuales+de+aprendizaje&ots=Ni3V1PildZ&sig=jon3MTdZVnsGVhneXAgevc_hFW4
- Coll, C.; Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. Coll, C. y Monereo, C. (eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, 213-232.
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista digital Universitaria-UNAM.mx*. Recuperado el 29 de septiembre de 2012 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm>
- Duncan, H. E., & Barnett, J. (2010). Experiencing online pedagogy: a Canadian case study. *Teaching Education*, 21(3), 247-262.
- Duran, A.; Extremera, N., & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (17), 45-62.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, (14), 532-550.
- Emmer, E. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Esteban, M., & Zapata Ros, M. (2008). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (19). Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: <http://revistas.um.es/index.php/red/article/view/23941>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 97-116.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P., & Duran, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 260-265.
- Fernández, F. (2002). El Análisis de Contenido como ayuda Metodológica para la Investigación. *Ciencias Sociales*, 2(96), 35-54.

- Fernández Zubieta, A. (2009). El constructivismo social en la ciencia y la tecnología: las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica. *Arbor*, 185(738), 689-703.
- Fernet, C.; Guay, F.; Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fidalgo, A., & Canavilhas, J. (2011). Permanent classroom without walls. Using an intranet in university education. *Profesional de la Información*, 20(2), 191-195.
- Gallardo, S. C. H. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Apertura*, (007), 46-62.
- Gallego, A., & Martínez, E. (2003). Estilos de aprendizaje y E-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (7).
- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender (Vol. 21). Paidós Iberica Ediciones SA.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. John Wiley & Sons. Recuperado el 29 de septiembre de 2012 de: http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=2iaR5FOsoMcC&oi=fnd&pg=PR9&dq=blended+learning&ots=4BnaiYEInC&sig=3I-N_UroG3ASq6bSnoHVnCMo_Uc
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435.
- Gialouri, E.; Uzunoglou, N.; Gargalakos, M.; Sotiriou, S., & Bogner, F. X. (2011). Teaching Real-Life Science in the Lab of Tomorrow. *Advanced Science Letters*, 4(11-12), 3317-3323.
- Goleman, D. (2000). Inteligencia emocional. Kairós.
- Gómez, C.; Rodríguez, V.; Padilla, A.; & Abella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2), 279-293.
- Gómez, M. C. S. (2008). La calidad en la investigación cualitativa. *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación tecnológica*, 145, 241.
- González, O., & Flores, M. (2000). El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso. México: Trillas.
- Gravié, R. F. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social, una nueva forma de enseñar y aprender. México: Trillas.
- Gros Salvat, B. (2011). Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI (Vol. 3). Editorial UOC. Recuperado el 18 de septiembre de 2012 de: <http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=->

14tP8yybiboC&oi=fnd&pg=PA9&dq=pedagog%C3%ADa+elearning&ots=-k3z4owxcC&sig=K1ulU2ugrY1QAOEMat8xhOl5OYs

Gulati, S. (2008). Compulsory participation in online discussions: is this constructivism or normalisation of learning? *Innovations in education and teaching international*, 45(2), 183-192.

Harasim, L. (2011). *Learning Theory and Online Technologies*. ERIC. Recuperado el 29 de septiembre de 2012 de: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED523087>

Hernández Gallardo, S. C. (2010). El constructivismo social como apoyo al aprendizaje en línea. *Apertura Digital*, (7). Recuperado el 29 de septiembre de 2012 de: <http://udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/92/104>

Huang, Y.-H.; Chen, C.-H.; Du, P.-L., & Huang, I.-C. (2011). The causal relationships between job characteristics, burnout, and psychological health: a two-wave panel study. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(10), 2108-2125. doi:10.1080/09585192.2011.610934

Huaquín, V., & Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la facultad de medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 30, 39-59.

Jarvis, P. (2012). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge. Recuperado el 2 de octubre de 2012 de: http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=HxKIOPzHEd8C&oi=fnd&pg=PT10&dq=human+learning&ots=b-NWRk_o23&sig=O2ZBojnawlj3BfzAHNmosrKljpmQ

Kop, R. (2008). Web 2.0 Technologies: Disruptive or Liberating for Adult Education? In *Adult Education Research Conference* (pp. 5-7). Recuperado el 2 de octubre de 2012 de: <http://www.adulterc.org/Proceedings/2008/Proceedings/Kop.pdf>

LeNoue, M.; Hall, T., & Eighmy, M. A. (2011). Adult Education and the Social Media Revolution. *Adult learning*, 22(2), 4-12.

Littlejohn, A.; Falconer, I., & McGill, L. (2008). Characterising effective eLearning resources. *Computers & Education*, 50(3), 757-771.

MacKeogh, K., & Fox, S. (2008). Strategies for embedding eLearning in traditional universities: drivers and barriers. Disponible en: <http://doras.dcu.ie/2166/>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*. Sage. Recuperado el 2 de octubre de 2012 de: <http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=RbqXGjKHALoC&oi=fnd&pg=PR1&dq=qualitative+research&ots=BLlBpmZb5U&sig=zebgHJKyoUYFONakqOTNxEAiFOW>

Martín, R. P.; Berrocal, P. F., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 437-454.

- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Presented at the Latin American Studies Association XXIII International Congress LASA 2001, Washington D.C.: IIPMV-CTERA.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maxwell, J. A. (2012). Qualitative research design: An interactive approach (Vol. 41). Sage. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=DFZc28cayiUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=qualitative+research&ots=LIBy6Fyl5f&sig=_w_7aYVsGaPScJNqsoGrp1pX6T4
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). ¿What is emotional intelligence? In: Emotional development and emotional intelligence: implications for educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2009). Research in education. Pearson Education. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: <http://www.lavoisier.fr/livre/notice.asp?id=O23WROASOSLOWD>
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82.
- Meltzoff, A. N.; Kuhl, P. K.; Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325(5938), 284-288.
- Merriam, S. B.; Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2012). Learning in adulthood: A comprehensive guide. John Wiley & Sons. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: <http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=ffaKVcPVC84C&oi=fnd&pg=PR3&dq=human+learning&ots=JUrqv9uBPB&sig=Ccts1BsYO2q3VPKdab4ZqPzs-Lw>
- Moreira, M. A. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-18.
- Niaz, M. (2001). Constructivismo social: ¿Panacea o problema? *Interciencia*, 26(5), 185-189.
- Nichols, M. (2003). A theory for eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1-10.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=triangulaci%C3%B3n+en+investigaci%C3%B3n&ots=sEv17GzckU&sig=_siYz-7C66GOHTHmxrFjN9Eqowoc
- Onrubia, J.; Colomina, R., & Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Coll, C. & Monereo, C. (coords.) *Psicología de la Educación Virtual*, 233-252.
- Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.

- Parker, P. D.; Martin, A. J.; Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. doi:10.1016/j.tate.2012.01.001
- Pelz, B. (2010). (My) Three Principles of Effective Online Pedagogy. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 103-116.
- Requena, S. R. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 5(2), 6.
- Riaz, A., & Khan, S. (2012). Relationship of emotional intelligence and stress at workplace: Taking in perspective the public and private sector universities of peshawar. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 46, 88-96.
- Rodríguez, I. (2005). Programa de adiestramiento en inteligencia emocional para docentes del centro de estudios avanzados. Tecana American University. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Idalia_Rodriguez.pdf
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition, and Personality*. New York: Harper.
- So, H.-J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Sultan, W. H.; Woods, P. C., & Koo, A. C. (2011). A Constructivist Approach for Digital Learning: Malaysian Schools Case Study. *Educational Technology & Society*, 14(4), 149-163.
- Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2010). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7(4), 117-133.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2008). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Vidal Ledo, M.; Llanusa Ruiz, S.; Diego Olite, F., & Vialart Vidal, N. (2008). Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 22(1).
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1964). Thought and Language. *Annals of Dyslexia*, 14(1), 97-98.
- Winter, S. J. (2012). The rise of cyberinfrastructure and grand challenges for eCommerce. *Information Systems and E-Business Management*, 10(3), 279-293.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=FzawIAdilHkC&oi=fnd&pg=PR1&dq=case+of+study+stake&ots=IX5O-djV-v&sig=bjCLN6W_dUEaKC6i6uHPKo7td2w

Zapata Ros, M. (2005). Brecha digital y educación a distancia a través de redes. Funcionalidades y estrategias pedagógicas para el e-learning. In: Anales de documentación (Vol. 8, pp. 247-274). Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: <http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/view/1431>

Zarazaga, E., & Manuel, J. (2009). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Recuperado el 28 de septiembre de 2012 de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/71867>