MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO DEL PROGRAMA DE CIENCIAS DE LA OFICINA REGIONAL EDUCATIVA DE PONCE Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN EN LA PLANIFICACIÓN

Por

Annette M. Costas Ortiz

Disertación Doctoral sometida al Programa Doctoral en Educación del Recinto de San German de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para optar por el grado de Doctor en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza

13 de mayo de 2020

Aprobación

MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO DEL PROGRAMA DE CIENCIAS DE LA OFICINA REGIONAL EDUCATIVA DE PONCE Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN EN LA PLANIFICACIÓN.

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa de la estudiante **Annette M. Costas Ortiz**, certificamos que la investigación sometida por ésta, cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidas por el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y, para que así conste, firmamos, certificando la aprobación de la misma.

Aprobada: Jun 8, 2020
Fecha

Dr. Damián Vélez-Serra
Presidente del Comité de Disertación

Dra. Rebecca Velázquez Rivera
Miembro del Comité

Dra. Judith A. Vélez Pérez
Miembro del Comité

Dr. Miguel A. Dávila Pérez
Lector de Defensa

Dr. Alejandro Morales Ortiz
Lector de Defensa

Dra. Mary Luz Martínez Aldebol — Jun 11, 2020 — fecha
Coordinadora Programa Doctoral en Educación

Dra. Miriam Padilla Camacho — Jun 23, 2020 — fecha
Directora Departamento de Educación y Educación Física

Dra. Zulma Quiñones Howell — Jun 23, 2020 — fecha
Directora Centro de Estudios Graduados

Dra. Nyvia Alvarado Rodríguez — Jun 23, 2020 — fecha
Decana de Estudios

Certificación de autoría

Yo, **Annette M. Costas Ortiz**, certifico que la disertación doctoral titulada **Modelos De Enseñanza, la Inteligencia Emocional de Docentes de Nivel Secundario del Programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa de Ponce y la Eficiencia en la Ejecución en la Planificación,** la cual presento como requisito para optar por el **Grado de Doctor en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza** en el Programa Doctoral del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es el producto de mi labor investigativa. Asimismo, doy fe que este trabajo es uno original e inédito.

Annette M. Costas-Ortiz

Annette M. Costas Ortiz

Firma legible del estudiante

Resumen

Esta investigación tiene como propósito determinar la relación, si alguna, entre los Modelos de Enseñanza implementados en el Departamento de Educación de Puerto Rico, la Inteligencia Emocional de Docentes de Nivel Secundario del Programa de Ciencias y la Eficiencia en la Ejecución en la Planificación. Claudio (2001) indicó que en el Departamento de Educación de Puerto Rico, se debe trabajar un plan de acción dirigido al desarrollo profesional de directores y maestros, para fortalecer y lograr la efectividad en sus ejecuciones. El educador necesita sentirse seguro y facultado en el lugar del trabajo, para aumentar su motivación intrínseca y la eficiencia en la ejecución de sus tareas (Thomas y Velthouse, 1990).

El marco teórico de la investigación estuvo sustentado en Goleman, con la Teoría de la Inteligencia Emocional (1995), Maslow y la Teoría de la jerarquía de necesidades (1970) y los Modelos de enseñanza, propuesto por Joyce, Weil y Calhoun (2009). La investigación descriptiva correlacional tuvo una muestra de 66 maestros del Programa de Ciencias de la Oficina Regional de Ponce, de éstos, 16 formaron parte del estudio piloto. Se administró un cuestionario de cuatro secciones redactado para estos fines. Las posibles relaciones se establecieron bajo las siguientes hipótesis: H_{a1}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional del personal docente. H_{a2}: Los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional se relacionan significativamente con la efectividad de ejecución de los procesos de planificación. H_{a3}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de auto-regulación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación. H_{a4}: Los nuevos

modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de auto-motivación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación del personal docente.

Se encontraron los siguientes hallazgos mas relevantes: que existe relación significativa entre los componentes de auto-regulación y auto-motivación con la efectividad de ejecución de los procesos de planificación. Además, se encontró una relación significativa entre los nuevos modelos de enseñanza con el componente de auto-motivación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación.

De los resultados presentados, análisis, y discusión se pueden obtener las siguientes conclusiones sobre la relación entre la implementación de modelos de enseñanza, los componentes de la inteligencia emocional de la auto-motivación y la auto-regulación y la eficiencia en la ejecución de la planificación: La habilidad de manejar, y expresar de forma adecuada las emociones, se relacionan con la ejecución adecuada de los procesos de planificación. El desarrollo de la inteligencia emocional representa un componente importante en la ejecución de las tareas propias de la profesión. Los factores estresantes pueden ser manejados de manera eficiente si estos componentes de la inteligencia emocional están desarrollados. Se concluye además, que el componente de la auto-regulación desarrollado facilita la ejecución, y entendimiento de los procesos, y contenidos de nuevos modelos de enseñanza. Finalmente, se concluyó que el factor de motivación interna es fundamental para ejecutar de manera efectiva los nuevos procesos y contenidos implementados.

Dedicatoria

Han pasado muchísimas cosas a lo largo de este caminar. Fueron tantas las motivaciones, los retos, las altas y bajas, las ilusiones, así como también las desilusiones, que este proceso conllevaba, que hicieron de él una especie de montaña rusa. Pero siempre estuvieron presentes las personas a las cuales dedico mi esfuerzo, sudor y lágrimas, Nilda Ortiz Colón y Miguel a. Vélez Caquías, qepd ambos. Son mis estrellas en el cielo, mis motivadores silentes, a los cuales no podía defraudar, pues fueron los dos seres que me impulsaron a entrar en este reto.

Mi mamá, con un sentido del humor excepcional, un temple, siempre alegre, aun en la adversidad de su enfermedad y su mayor fortaleza, su memoria. No había número que no recordara ni rostro que no reconociera. Talento que no heredé, desafortunadamente. Añoro sus conversaciones, sus regaños y lo orgullosa que siempre me demostraba sentir.

Se sentía feliz de que tuviese la gran responsabilidad de educar a otros. Cuando le dije que comenzaría el grado doctoral, no dejaba de hablar de otra cosa. Desafortunadamente, solo pudo disfrutar de las aventuras de los primeros cursos.

Mi otro ángel, ¡cuán orgulloso vivía diciéndole a sus compañeros de trabajo que su esposa estaba estudiando el doctorado! Cada examen, cada calificación, cada informe de notas, los disfrutaba mas que yo. Fue mi mayor admirador, cómplice, consentidor y su vida la vivió intensamente, con el único objetivo de hacer su familia feliz. Como mi mamá, también partió a destiempo, pero se que desde donde quiera que estén, disfrutarán tanto de este momento como yo.

En mi corazón por siempre…

In loving memory of my mom and my husband

Agradecimiento

Primero Dios, por sobre todo. Mi agradecimiento principal va dirigido al Dr. Damián Vélez-Serra, quien estuvo en el proceso consistente, entusiasta y alentador en mis momentos de frustración y debilidad académica. Estuvo presente también, durante los procesos familiares difíciles en los pasados años. Gracias Dr. Vélez por todo su apoyo y estímulo para completar el grado. Sin usted, esto nos sería posible. Gracias por guiarme y presidir el comité de manera extraordinaria.

Muchas gracias a las doctoras Judith Vélez Pérez y Rebeca Velázquez Rivera por su paciencia y siempre decir presente cuando se les convocaba. Agradezco todas sus recomendaciones, ya que estas me hicieron crecer como estudiante, y como persona. Agradecida en adición, a los doctores Miguel A. Dávila Pérez y Alejandro Morales Ortiz, de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, por su colaboración en la lectura y sus recomendaciones y ser parte del esfuerzo conjunto del Comité de Defensa de Disertación.

A la facultad, catedráticos, administración, asuntos académicos y programa doctoral, muchas gracias también.

Agradecida de mi cuerpo de apoyo, mi familia. Ustedes fueron la piedra angular, el sostén y los mejores animadores que pueda imaginar. Miguel, te amo infinitamente y eres ejemplo de lo que es trabajar duro para alcanzar tus sueños. Eduardo, que te puedo expresar, que te amo igual y que tu inteligencia rebasa los límites y cuando finalmente abras tus alas, el éxito te acompañará por siempre. Gracias a ambos por empujar. Mi hermana, Dayana, cuánta complicidad. Gracias por siempre por toda tu ayuda y tu colaboración, en las buenas y en las malas. Te amo por siempre. Mis hermanos en la diáspora, Miguel "Jimito" y Ginnette, aun en la distancia siempre se encargaban de poner entusiasmo. Les amo mas allá del infinito.

No puedo dejar fuera de este agradecimiento a todos mis amigos, hermanos de otros padres, que también participaron activamente de una forma u otra. Gracias por estar presente.

Les amo, respeto y admiro a todos, la academia, la institución, la familia y los amigos.

Muchas gracias.

Annette

Tabla de Contenido

Aprobación *ii*

Certificación de autoría *iii*

Resumen *iv*

Dedicatoria *vi*

Agradecimiento *vii*

Índice de tablas *xiv*

Índice de figuras *xvi*

Capítulo I *1*

Introducción *1*

Antecedentes del problema *1*

Exposición del problema de investigación *12*

Justificación de la investigación *18*

Conveniencia de la investigación *18*

Relevancia social de la investigación *19*

Implicaciones prácticas de la investigación *21*

Valor teórico de la investigación *25*

Propósito de la investigación *25*

Objetivos de la investigación *27*

Marco teórico de la investigación *28*

Teoría de la Inteligencia Emocional *28*

Modelos de enseñanza ***33***

Teoría de jerarquía de necesidades ***37***

Modelo conceptual de la investigación ***40***

Sub-preguntas de la investigación ***41***

Hipótesis alternativas ***41***

Hipótesis nulas ***42***

Delimitaciones de la pregunta de investigación ***42***

Definición conceptual y operacional de variables ***43***

Capítulo II ***46***

Revisión de Literatura ***46***

Introducción ***46***

Implementación de nuevos modelos de enseñanza y auto-regulación ***47***

Auto-regulación y eficiencia laboral ***51***

Auto-motivación y la eficiencia de ejecución ***65***

La planificación del proceso de enseñanza y la eficiencia de ejecución ***77***

Síntesis de los hallazgos de la revisión de literatura ***78***

Aportaciones de la revisión de literatura ***80***

Limitaciones de la revisión de literatura ***81***

Perspectiva teórica del estudio ***82***

Capítulo III ***85***

Método ***85***

Introducción ***85***

Diseño de la investigación ***86***

Población y muestra del estudio ***88***

Muestra de la investigación- estudio piloto ***88***

Muestra de la investigación- estudio formal ***91***

Identificación, reclutamiento y contacto ***93***

Privacidad y confidencialidad del formato digital ***94***

Cuestionario del estudio ***96***

Validez y confiabilidad del cuestionario ***99***

Validez – Comité de Expertos ***99***

Procedimientos para la validez y confiabilidad del cuestionario ***100***

Comité de Expertos- Validez ***100***

Confiabilidad-Estudio Piloto ***101***

Resultados del Comité de Expertos ***102***

Informe final de los resultados del Comité de Expertos ***103***

Beneficios adicionales del Comité de Expertos ***105***

Procedimiento para recopilar los datos ***105***

Estudio piloto ***105***

Medidas de protección de la confidencialidad y privacidad de los procesos ***108***

Orientación a participantes ***109***

Versión convencional ***110***

Versión electrónica del cuestionario ***111***

Privacidad del participante del estudio piloto ***112***

Beneficios de los participantes del estudio ***112***

Posibles riegos de los participantes ***113***

Medidas para minimizar o eliminar riesgos ***113***

Manejo de eventos adversos ***114***

Asistencia ante eventos adversos ***115***

Recopilación y manejo de datos ***116***

Procedimiento para recopilar datos del estudio formal ***117***

Estudio formal ***117***

Análisis estadístico de los datos del estudio ***119***

Medidas de protección de la confidencialidad y privacidad de los procesos ***119***

Orientación a posibles participantes del estudio ***121***

Versión convencional del cuestionario ***121***

Versión electrónica ***122***

Privacidad del participante en la versión digital ***122***

Beneficios del estudio formal ***122***

Riesgos de los participantes ***123***

Medidas de protección de la confidencialidad y la privacidad de los procesos ***123***

Manejo de eventos adversos ***123***

Asistencia ante eventos adversos ***124***

Recopilación y manejo de datos ***124***

Capítulo IV ***126***

Resultados ***126***

Resultados del estudio piloto ***127***

Análisis de los resultados de consistencia interna del estudio piloto ***128***

Resultados de las relaciones del estudio piloto ***129***

Resultados del estudio formal ***135***

Capítulo V ***159***

Discusión de los resultados ***159***

Introducción ***159***

Hallazgos de las sub-preguntas ***160***

Conclusiones **170**

Recomendaciones **172**

Limitaciones del estudio **175**

Referencias ***177***

Apéndices ***186***

Apéndice A: Modelo de Carta de Invitación a Expertos ***187***

Apéndice B: Planilla de Evaluación para los Expertos ***189***

Apéndice C: Solicitud de Autorización para llevar a cabo Investigaciones en el Departamento de Educación de Puerto Rico ***201***

Apéndice D: Consentimiento Informado ***204***

Apéndice E: Invitación de participación a maestros ***209***

Apéndice F: Cuestionario Implementacion de Modelos de Ensenanza, la Inteligencia Emocional y la Eficiencia en la Ejecucion de la Planificacion (IMIEEP) ***213***

Apéndice G: Cuestionario *IMIEEP*- Enlace de la Versión electrónica ***220***

Apéndice H: Solicitud de autorización a Directores Escolares ***225***

Apéndice I: Certificaciones *Collaborative Institutional Trainning Iniciative (CITI)* ***227***

Apéndice J: Información de la propuesta ***230***

Apéndice K: Resumé Investigadora ***233***

Apéndice L: Escuelas superiores de la Región ORE Ponce ***236***

Apéndice M: Certificación de Edición ***241***

Apéndice N: Evaluación de la defensa oral de la Disertación Doctoral ***243***

Índice de tablas

Tabla 1 *Composición del Comité de Expertos* ***100***

Tabla 2 *Coeficiente de consistencia interna- Análisis del Comité de Expertos* ***104***

Tabla 3 *Variables del estudio del piloto* ***127***

Tabla 4 *Resultados estadísticos de consistencia interna del estudio del piloto* ***128***

Tabla 5 *Relaciones- Importancia y efecto estresor vs. Auto-regulación y auto-motivación del estudio piloto* ***130***

Tabla 6 *Relaciones- Auto-regulación y auto-motivación vs. Eficiencia en la ejecución de la planificación* ***131***

Tabla 7 *Relaciones- Efecto estresor y auto-motivación vs. Eficiencia en la ejecución de la planificación* ***133***

Tabla 8 *Relaciones- Efecto estresor y auto-regulación vs. Eficiencia en la ejecución de la planificación* ***134***

Tabla 9 *Relaciones- Variables de Primera sub-pregunta* ***138***

Tabla 10 *Estadísticas descriptivas- Primera parte cuestionario- Auto-regulación* ***139***

Tabla 11 *Estadísticas descriptivas- Segunda parte cuestionario- Auto-motivación* ***141***

Tabla 12 *Estadísticas descriptivas- Tercera parte del cuestionario- Valor e importancia de contenidos y procedimientos* ***145***

Tabla 13 *Estadísticas descriptivas- Tercera parte del cuestionario- Efecto estresor* ***146***

Tabla 14 *Relaciones- Variables de Segunda sub-pregunta* ***148***

Tabla 15 *Estadísticas descriptivas- Cuarta parte del cuestionario- Eficiencia en la planificación desde la perspectiva de auto-regulación* ***149***

Tabla 16 *Estadísticas descriptivas- Cuarta parte del cuestionario- Eficiencia en la planificación desde la perspectiva de auto-motivación* ***150***

Tabla 17 *Premisa #1- Redacción de los objetivos cognitivos- Auto-regulación* ***151***

Tabla 18 *Premisa #1- Redacción de los objetivos cognitivos- Auto-motivación* ***151***

Tabla 19 *Premisa #5- El uso de las plataformas autorizadas por el DEPR para la redacción de la planificación- Auto-regulación* ***152***

Tabla 20 *Premisa #5- El uso de las plataformas autorizadas por el DEPR para la redacción de la planificación – auto-motivación* ***152***

Tabla 21 *Premisa # 10- La incorporación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyecto/Producto- Auto-regulación* ***153***

Tabla 22 *Premisa # 10- La incorporación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyecto/Producto- Auto-motivación* ***154***

Tabla 23 *Relaciones- Variables de Tercera sub-pregunta* ***155***

Tabla 24 *Relaciones- Variable de Cuarta sub-pregunta* ***159***

Índice de figuras

Figura 1. Pirámide de necesidades basada en Teoría de Maslow ***37***

Figura 2. Modelo Conceptual de la Investigación ***40***

Figura 3. Código de acceso al cuestionario de la versión digital ***107***

Figura 4. Premisa #2 – Estadística Descriptiva de Auto-regulación ***140***

Figura 5. Premisa #9 – Estadística Descriptiva de Auto-regulación ***140***

Figura 6. Premisa #1- Estadística Descriptiva de Auto-motivación ***142***

Figura 7. Premisa #2- Estadística Descriptiva de Auto-motivación ***143***

Figura 8. Premisa #9- Estadística Descriptiva de Auto-motivación ***143***

Figura 9. Premisa#10- Estadística Descriptiva de Auto-motivación ***144***

Capítulo I

Introducción

La presente investigación tiene como propósito determinar la relación entre los Modelos de Enseñanza, la Inteligencia Emocional de Docentes de Nivel Secundario del Programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa de Ponce y la Eficiencia en la Ejecución en la Planificación. En este capítulo se presentan los antecedentes del problema de investigación, el planteamiento del problema, el propósito del estudio, la justificación, el marco teórico, la síntesis de las teorías y su relación con el problema de investigación, las definiciones conceptuales y operacionales de las variables y los términos del estudio.

"Cualquiera puede ponerse furioso…eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta… eso no es fácil." [Aristóteles, *Ética a Nicómaco*. (Goleman, 1995, p. ix) Con dicha frase comienza Goleman su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ" (1995)* para describir cuán difícil puede ser el manejo de las emociones en los seres humanos.

Antecedentes del problema

La clase magisterial que está en contacto directo con los estudiantes debe educar y preparar ciudadanos con valores justos, democráticos, solidarios, y de conciencia social, con las herramientas necesarias para incorporarse a la comunidad y sociedad donde vive *(Departamento de Educación de Puerto Rico, 2015)*. Sergiovanni (1994) expresó, que en el

escenario educativo los maestros son cruciales para el éxito de la escuela. Deben poder relacionarse de forma efectiva con sus compañeros de trabajo y colegas, con los supervisores y demás personal dentro de la comunidad escolar. Para todas estas funciones, deben hacer uso efectivo del conocimiento académico y de las emociones.

Sobre el tema de las emociones, Goleman (1995) las describió como aquellos sentimientos y pensamientos distintivos, estados psicológicos y biológicos, y rango de tendencias, o predisposiciones que demuestran o manifiestan cómo actuar ante diversas situaciones. Conger y Kanungo (1988) se expresaron sobre el tema como el conjunto de estados psicológicos que empoderan al maestro, llevándolo a confiar en su autoeficacia, y que permite ser competentes y eficientes en la ejecución de sus funciones. Basado en las premisas presentadas, la investigadora considera las funciones de los maestros como una de importancia, que requiere tanto de esfuerzos físicos como emocionales. Por lo tanto, ¿puede existir alguna relación entre el estado emocional de los maestros con su eficiencia en la ejecución, cuando se confrontan a situaciones estresoras adicionales?

De acuerdo con el *Reglamento del Personal Docente del Departamento de Educación (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2015)*, "La función esencial del personal docente es ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades intelectuales, morales y sociales dentro del marco de sus aspiraciones y posibilidades. Es necesario que éste personal cultive la inteligencia, desarrolle liderato, maneje con soltura sus relaciones interpersonales y demuestre dedicación y entusiasmo en la labor que desarrolla." (pp. 4-5). El maestro es una pieza crucial en el proceso educativo de los miembros de la comunidad.

Relacionado con las labores esenciales del maestro, el pasado 30 de junio de 2016, estuvo disponible en la página oficial del Departamento de Educación de Puerto Rico, el estudio *El Perfil del Maestros de Puerto Rico*, que recogió información y presentó el perfil estadístico de los maestros. Ese estudio se condujo durante los años escolares 2012 al 2013 e incluía a todos los maestros del Departamento de Educación, de las escuelas privadas y del Programa de Educación *Head Start*. En el documento, que describe el perfil del maestro, el autor sostuvo que el maestro es la persona más importante en cualquier sistema educativo, luego del estudiante (Disdier, 2016).

Ante esta aseveración es imperativo conocer las características de los maestros para poder ofrecerles las herramientas, y el apoyo que necesitan de la administración.

Ese estudio reveló unos hallazgos en términos generales basado en los datos recolectados, que se resumen a continuación (Disdier, 2016, pp 6-7):

- El sistema educativo de Puerto Rico contaba con 42,350 maestros de los cuales el 69% laboraban en el Departamento de Educación, el 26.4% en escuelas o colegios privados y el 4.4% pertenecían al sistema *Head Start*.
- Anualmente, se observó una disminución en la cantidad de candidatos a maestros que tomaron la B*atería de Pruebas Básicas de las Pruebas de Certificación de Maestros (PCMAS).*
- A través del tiempo, se observó una tendencia de aumento de candidatos que aprobaron la Batería de Pruebas Básicas de las PCMAS.

- De igual modo, se observó una tendencia de aumento de maestros de materias básicas que fueron calificados como Maestros Altamente Cualificados (HQT, por sus siglas en inglés). El 94% de maestros eran HQT durante el año académico 2012-2013.
- El promedio de edad de los maestros durante ese periodo académico era de 48 años. Se observó una tendencia de aumento en el número de pensionados en el Sistema de Retiro para Maestros.

Concluido el estudio, el *Instituto para el Desarrollo Profesional del Maestro* propuso *Los Estándares Profesionales del Maestro de Puerto Rico* (2008) y éstos fueron aprobados por el Departamento de Educación de Puerto Rico. Estos estándares expresan que el maestro debe conocer su asignatura, debe demostrar conocimiento pedagógico, dominar las estrategias instruccionales, mantener los ambientes adecuados para aprendizaje, evaluar, comunicar, integrar la comunidad, y mantener un desarrollo profesional a lo largo de su carrera. Estos estándares representan las mejores aspiraciones de un país, con relación a la clase magisterial (Disdier, 2016). Sin embargo, el documento no contiene ningún estándar que esté dirigido hacia el conocimiento, el entendimiento, y el desarrollo de la inteligencia emocional, siendo éste un aspecto fundamental en el crecimiento integral de los seres humanos, y un indicador de cómo se relacionan con los demás seres humanos de acuerdo con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995).

Otros documentos también recogen la importancia de las tareas fundamentales de los maestros. Dos de estos son El *Reglamento del Personal Docente (www.de.gobierno.pr, 2014)* y el *Documento de Descripción del Puesto (DE-16, 2001)*. En ambos documentos, quedan

explícitas las funciones de los maestros en la actualidad. Las funciones más significativas son el potencial para planificar sus cursos; la capacidad para implementar lo planificado en la sala de clases; y el manejo de evaluar de manera justa y objetiva a los alumnos (DE-16, 2001). Estas funciones específicas deben ser llevadas a cabo con eficiencia, para lograr el desarrollo intelectual, moral y social, según dispuesto en el *Reglamento del Personal Docente (www.de.gobierno.pr, 2015)*.

La presente investigación pretende analizar la relación, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza distintos de los tradicionales. La implantación de otro elemento o modelo de enseñanza se considera un estresor adicional, con dos componentes de la inteligencia emocional, según propuesta por Goleman (1995). Los componentes seleccionados de la teoría de la inteligencia emocional son la auto-regulación, y la auto-motivación. A su vez, también se desea analizar la relación si alguna, con la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro, según dispuesto en los documentos antes mencionados y las más recientes directrices sobre la Política Pública de Planificación.

La Carta Circular o Política Pública *06-2014-2015 sobre la Planificación del Proceso de Aprendizaje y Currículo del Departamento de Educación de Puerto Rico* estableció un modelo uniforme de planificación, implantación y evaluación curricular, que le facilita al maestro adoptar la mejor estrategia académica que sea posible, para lograr aumentar el aprovechamiento escolar. Esta nueva estrategia que implantó el Departamento de Educación de Puerto Rico es conocida como *Understanding by design o UBD,* por sus siglas en inglés, que fue traducida al español como Planificación a la inversa. La estrategia de enseñanza y la planificación están basadas en la solución de problemas, según propuestas por Wiggins y

McTighe (2005) y el uso de mapas curriculares alineados son los nuevos estándares de cada materia (Español, Matemáticas, Inglés y Ciencias), conocido como los *Puerto Rico Common Core Standards (www.de.gobierno .pr, 2014).*

Este tipo de planificación a la inversa o UBD implica que el maestro revise y utilice los siguientes documentos, entre otros: Plan Comprensivo Escolar (PCEA), Marcos Curriculares vigentes por programa académico, Políticas Públicas relacionadas con la planificación, Estándares de Contenido y Expectativas de Grado, Mapas Curriculares, Perfil del Estudiante (2012), Meta Nacional, y Guías de planificación mensual y semanal (2016). La acción es mucho mas complejo que la usual o tradicional, debido a la cantidad de documentos normativos que deben utilizarse. Se ha observado que basado en los nuevos paradigmas educativos esta política pública de planificación ha sido objeto de revisión constante desde su implantación.

Entre las más recientes revisiones y enmiendas realizadas a la Política Pública está la *Carta Circular 01-2015-2016 de Planificación* actualmente en vigencia la Política Pública de Planificación del Proceso de Aprendizaje, 03-2016-2017 (Compendio Políticas Públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico, 2017). Ambas enmiendas mantuvieron la integración de mapas curriculares, estándares, expectativas e indicadores según los modelos de planificación conocido por UBD, y fue requerida a los maestros en todos los niveles y programas de estudio.

En la Política Pública de Planificación vigente, el maestro debe incorporar y evidenciar en su plan de unidad y plan semanal la metodología de PBL o ABP *("Project Based Learning"" o Aprendizaje Basado en Proyecto) (Departamento de Educación de Puerto Rico,*

2017). Esta estrategia era sugerida en documentos anteriores, pero debido al paso de sistemas atmosféricos en el año 2017 y la pérdida de muchos días lectivos, se convirtió en obligatoria para compensar los días que los estudiantes no pudieron asistir a la escuela. El uso de esta estrategia incluso es parte de la evaluación sumativa del maestro (DE, 2016).

Cuando la planificación a la inversa (UBD) fue puesta en vigor al comienzo del año escolar 2014-2015, se ofrecieron una serie de talleres de desarrollo profesional para la utilización del nuevo modelo, al comienzo del año escolar. Sin embargo, a pesar del ofrecimiento de capacitación profesional, esta implementación provocó las críticas de los líderes magisteriales, en representación de los maestros, debido a la falta de adiestramientos en el uso de estas nuevas herramientas, y el seguimiento con talleres adicionales de capacitación profesional al respecto. Los nuevos paradigmas educativos crean la necesidad de un desarrollo profesional efectivo. Debe existir una planificación estratégica de parte de la administración que promueva la efectividad en la ejecución de la institución y el personal (Drucker, 1997).

Actualmente, la implementación y las directrices sobre la metodología PBL son provistas por medio de una serie de videos y presentaciones disponibles en los enlaces dados a los maestros, mediante la página de internet provista por el Departamento de Educación de Puerto Rico (www.de.pr.gov). Es responsabilidad de cada maestro acceder por su cuenta a los videos y a las presentaciones, como parte de su desarrollo profesional. Otros métodos utilizados fueron orientaciones en las escuelas por parte de los facilitadores nombrados en la Región Educativa para estos fines. Éstos son responsables de diseminar la información, aclarar dudas y explicar de manera presencial sobre la implementación de estos cambios. Cambios que conllevan el manejo de múltiples tareas y documentos.

Entre los cambios mas recientes introducidos en los procesos de planificación, se observa que se añade el componente digital o tecnológico. El pasado año el Departamento de Educación de Puerto Rico solicitó a las regiones educativas que pusieran a prueba unas plataformas de planificación en línea. Las tres compañías a ser puestas a prueba por los educadores son Planificación Turbo, Santillana y Proyecto TrEI (DE Digital, 2017). A las escuelas que conforman la Oficina Regional Educativa de Ponce, se le asignó utilizar la plataforma de planificación digital conocida por Planificación Turbo de la Compañía Casa Grande. Este aspecto fue añadido en dimensión de planificación, correspondiente a la versión mas reciente de la evaluación del maestro (CC 1-2017-2018, DEPR).

Debido a estos cambios, el maestro debe poder manejar de manera eficiente una serie de documentos requeridos para utilizar modelos, estrategias y metodologías de planificación. Los adiestramientos y las capacitaciones resultan altamente necesarias. Claudio (2001) en su investigación sobre teorías de la Educación llevada a cabo en Puerto Rico, indicó que se debe trabajar un plan de acción dirigido al desarrollo profesional de directores y maestros, para fortalecer y lograr la efectividad en sus ejecuciones. El educador necesita sentirse seguro y facultado en el lugar del trabajo, para aumentar su motivación intrínseca y la eficiencia en la ejecución de sus tareas (Thomas y Velthouse, 1990).

Grajales (2000) en sus estudios, planteó que existen varios factores, tales como atender a los estudiantes, atender a los padres y madres, cumplir con sus funciones inherentes al puesto, adaptación de los nuevos sistemas o directrices, entre otras situaciones diarias, importantes en el DEPR, que aumentan los niveles de ansiedad en el maestro. Aunado al hecho del tiempo que se necesita para poder cumplir con todos los deberes de forma eficiente, se

añade una carga emocional, que puede afectar la ejecución diaria del maestro. Grajales (2000) planteó que estos factores provocan fatiga emocional o *burnout*. El *burnout* ha sido objeto de diversos estudios por parte de especialistas, tanto en la psicología, el manejo de los recursos humanos, como en la pedagogía, dado el efecto que provoca o puede provocar la incapacidad de los maestros.

Otro término asociado a la cantidad de responsabilidades y tareas realizadas por los individuos es conocido como el *distress,* que en español es angustia, agotamiento, aflicción y embargo. La *Real Academia de la Lengua Española* (RAE, 2014) define este término como la manifestación del nivel de estrés agudo y prolongado, que el individuo no puede manejar, y como consecuencia, se expresa en una serie de reacciones que afectan su desempeño psicológico y fisiológico. De acuerdo con los estudios de Dworkin (1987) los maestros están propensos tres veces más que cualquier otra profesión, de abandonar sus áreas de trabajo como consecuencia natural de los procesos estresores existentes en su práctica.

Diversas razones llevan a los educadores a moverse de sus áreas de trabajo, expresó Dworkin (1987)**.** Entre ellas, mencionó las siguientes: la disminución en el respaldo económico; limitaciones en el control personal del proceso de enseñanza y de aprendizaje; y falta de compromiso social. Ante esta situación de *quemazón* o *burnout*, los maestros prefieren irse a trabajar a la empresa privada, acogerse a un retiro temprano, o abandonar la profesión totalmente. Estas manifestaciones de q*uemazón* han costado más de 3.5 millones de dólares en los Estados Unidos, segun estableció el estudio de Dworkin (1987). Ha provocado una alta incidencia de ausentismo, cambios de turnos, pobre ejecución en el trabajo y agotamiento físico y mental, como causales de desplazamiento.

Con la problemática del ausentismo, el agotamiento físico y mental y la pobre ejecución profesional, son temas que se ha estado estudiando y analizando tanto en Estados Unidos como en Europa, y América Latina durante los pasados años. Son temas que siguen siendo considerados de mucha necesidad. Psicólogos, sociólogos y educadores, entre otros académicos y profesionales han dirigido investigaciones para poder entender la relación de estos comportamientos con la parte emocional de los seres humanos. Entre los psicólogos que han tratado temas relacionados con las emociones se encuentra Gardner (*Frames of mind: The theory of multiple intelligences, 1993)*. Gardner expresó que los individuos poseen ocho o más inteligencias autónomas, que son evocadas de forma individual, o incorporadas para crear productos, y para la solución de problemas en las sociedades donde se vive. La conceptualización de la inteligencia emocional surge a partir del trabajo investigativo de Gardner en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*.

Uno de los precursores del paradigma de la inteligencia emocional es Goleman**,** quien cobró notoriedad y popularidad, desde el lanzamiento de su libro *Emotional Intelligence (1995)*. Sus estudios sostuvieron que la inteligencia emocional desarrollada apropiadamente, ayuda a la estabilidad emocional, y a disminuir la fatiga o *burnout*. La investigación propuesta analizará la relación de la inteligencia emocional y la eficiencia en la ejecución de la planificación en los maestros, cuando existen factores estresantes adicionales.

Goleman (1995) presentó en la teoría sobre la inteligencia emocional las dimensiones o componentes de ésta. Los cuatro componentes principales son: auto conocimiento emocional, auto gestión (manejo) emocional; auto conocimiento social; y manejo de relaciones interpersonales (sociales). El autor sostuvo que la estabilidad emocional y el desarrollo de la

inteligencia emocional son claves en el funcionamiento apropiado, y la costo efectividad de cualquier empresa. Algunas implicaciones que podrían mencionarse son; entre otros, cambiar las quejas por críticas constructivas; crear una atmósfera en la que la diversidad sea valorada más que crear una fuente de fricción; y la creación de redes de trabajo más efectivas (Goleman, 1995). Según presenta el autor, este nuevo concepto contemporáneo sobre la inteligencia emocional en las áreas de trabajo, comienza a despuntar a finales de la década de los 80, impulsado por las nuevas necesidades de la globalización, y las tecnologías de la informática.

Otros autores también consideraron aspectos de la inteligencia emocional, y los beneficios del desarrollo de ésta, para el éxito de una empresa. Sobre el auto conocimiento emocional, Thomas y Velthouse (1990) sostuvieron que cuando los empleados son partícipes de la toma de decisiones administrativas, se empoderan de las tareas, se motivan hacia las metas y mejoran su eficiencia. De otra manera, Lightfoot (1986) expresó que las personas facultadas, que pueden manejar sus emociones, desarrollan autonomía en sus áreas de trabajo y asumen responsabilidad por sus actuaciones. El auto conocimiento y auto gestión de las personas se ve reflejado en la percepción que tienen sobre sí mismas, dentro del entorno de trabajo, manifestó Otero (2005). Sobre este tema, el significado de las metas, la competencia, las destrezas, y las capacidades, asociadas son la auto motivación, pueden ser medidas en la eficiencia de ejecución, según sostuvieron Thomas y Velthouse (1990).

Hernández (2005) investigó en Puerto Rico las relaciones y las diferencias entre los factores personales, interpersonales y organizacionales con el cansancio emocional, la despersonalización, y la falta de logros, de acuerdo con maestros de nivel superior del Departamento de Educación de Puerto Rico en la Región de Mayagüez. Se tomaron en

consideración otros aspectos como la edad, el género y los años de experiencia tenidos por éstos maestros.

Del análisis de la investigación de Hernández (2005) se desprende que existe una relación significativa entre los factores personales, el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros, según la edad, el género, y los años de experiencia. La autora concluyó que el nivel de *quemazón* o cansancio emocional, se presenta en los maestros participantes del estudio, de manera similar a los factores personales, interpersonales y organizacionales, de acuerdo con la mayoría de las variables consideradas (edad, género y años de experiencia). El estudio constató la necesidad de explorar desde otro punto de vista la relación que existe, si alguna, entre la inteligencia emocional, y la eficiencia de la ejecución en las tareas propias de los maestros, de manera que refuerce el análisis de estas posibles relaciones.

De los antecedentes expuestos, es razonable preguntarse: ¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza, con la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de la planificación del maestro? La investigadora principal reflexiona si la carga adicional por la implantación de modelos distintos para la planificación, provoca un aumento en el *distrés*, que causan fatiga emocional y afectan la calidad de la ejecución en las tareas de planificación ejecutadas por el maestro.

Exposición del problema de investigación

La enseñanza es una de las profesiones más agotadoras, que lamentablemente, está asociada al problema de desgaste profesional (*burnout*), son condiciones que se relacionan con la inteligencia emocional. Los profesionales de la enseñanza son uno de los colectivos del

sector público más afectados por el síndrome de desgaste profesional. Se trata de una profesión que exige entrega, implicación, idealismo, y servicio a los demás. Se asienta sobre una personalidad perfeccionista con un alto grado de auto-exigencia, y tendencia a intra-implicarse en el trabajo (Álvarez, Cantu, Gayol, Leal y Sandoval, 2005). La función del maestro es tenida como depositaria social de una función determinante, que contribuye a asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad, que los forme como ciudadanos. La educación de calidad guarda correlación con la posibilidad de desarrollo de un país, por lo que se debe buscar que el maestro tenga los elementos necesarios para cumplir con su función (Aldrede, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

La profesión del maestro obliga a la realización, a veces simultánea, de un sinfín de actividades, que van desde el cuidado y el mantenimiento de la escuela, planificación de actividades docentes y extra-curriculares, y elaboración de materiales didácticos, entre otras acciones, y al mismo tiempo mantener constantes relaciones interpersonales con: padres o mentores, autoridades, compañeros y alumnos, lo que implica un duro esfuerzo, una significativa carga de trabajo psíquica y emocional. En estas actividades, es común que los maestros puedan llegar a desencadenar un cierto grado de estrés, complicado generalmente con otros factores psico-sociales negativos que acostumbran a estar presentes en el ejercicio de su trabajo.

El maestro debe desarrollar una serie de estrategias que le permita manejar estas actividades diarias, con el menor efecto posible en su estabilidad emocional intra-personal. Una pobre aplicación de las estrategias implementadas por el maestro para manejar todas estas actividades, puede hacer crónica la presencia del estrés, y manifestarse el síndrome de desgaste

profesional. Este problema de desgaste emocional es una de las principales causas de deterioro en el trabajo. Las consecuencias se manifiestan a nivel individual en el plano psicológico, en el área física, y en el nivel organizacional. Como también se puede manifestar con repercusión en el proceso de enseñar y la calidad de las relaciones interpersonales, que se derivan del trabajo, o aún en la familia (Aldrede, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

El Departamento de Educación de Puerto Rico estableció como política pública la *Carta Circular de Planificación del proceso de aprendizaje y currículo (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2015)***.** Esta política pública expresa claramente cómo se le requerirá al maestro que organice la planificación de sus cursos en todas las áreas académicas y en los diversos niveles educativos. La misma establece y exige la uniformidad en la manera de planificar de todos los educadores del sistema, el uso de mapas curriculares diseñados por etapas, y propuesto en el modelo de enseñanza *Understanding by Design (UBD)*. Este modelo también implica la integración de varios documentos normativos y el alineamiento con los estándares,y las expectativas e indicadores de cada uno de los programas académicos escolares.

Para el año académico del 2016, esta carta fue enmendada por la *Carta Circular #03-2016-2017, Política Pública sobre la Planificación del Proceso de Enseñanza,* por lo tanto, en el escrito, de ahora en adelante, se referirá a ésta última revisión. El documento más reciente, deroga la *Carta Circular de Planificación 01-2015-2016*, observándose un cambio en la forma de planificar de un año para otro. En esta revisión sobre la planificación, se incluye el método de PBL (APB-Aprendizaje Basado en Proyecto) como un elemento mandatorio para la recuperación del tiempo lectivo perdido, debido al paso los huracanes Irma y María. Esta

directriz mantiene algunos elementos de la metodología del modelo de Wiggins y McTighe (2005) pero con un énfasis mayor en PBL.

La investigadora reconoce que estas políticas públicas están sujetas a revisión y enmiendas, año tras año, por lo que para efectos de esta propuesta de investigación, se trabajará con la *Política Pública de Planificación #3-2016-2017*. Se explicarán a continuación los elementos más relevantes sobre el *Modelo UBD* con la incorporación de la metodología educativa de *PBL* .

El modelo de planificación y enseñanza UBD y los mapas curriculares actuales surgen de la propuesta de Wiggins y McTighe (UBD, 2005)**.** De acuerdo con la Política Pública de Planificación anterior, este modelo de enseñanza llevará al estudiante a la comprensión duradera, y el entendimiento, por lo que la planificación debe comenzar con lo que el estudiante sea capaz de hacer. Se compone de tres etapas: Etapa I- Comprensión duradera, Etapa II- evaluación sumativa y formativa, Etapa III- actividades de aprendizaje.

La Etapa I de comprensión duradera consiste de los resultados que se esperan que el estudiante logre alcanzar, así que en esta etapa son considerados las expectativas y los indicadores, las destrezas, el vocabulario y los conceptos. Es decir, la comprensión duradera para que el estudiante pueda aplicar los conocimientos adquiridos en su vida.

La Etapa II contempla las estrategias y las técnicas con las que serán evaluados los estudiantes: exámenes, pruebas cortas, avalúos, tareas de desempeño, entre otros. La Etapa III consiste en la planificación diaria de actividades de aprendizaje que llevan al estudiante hacia la comprensión duradera de las expectativas e indicadores. Este tipo de ordenamiento en la

planificación rompe con otros estilos que llevan a cabo los educadores, los cuales tienen la opción de planificar sus clases utilizando diversos modelos.

La metodología de PBL está contemplada en la revisión de la *Política Pública sobre la Planificación #3-2016-2017.*

> Para evidenciar las actividades diarias del docente en la sala de clases, se completará el Plan Semanal. Este documento debe ser completado semanalmente con las referencias utilizadas para cada día. El plan semanal debe reflejar las actividades instruccionales diarias basadas en el Plan de Unidad o El *Plan De PBL/ABP*. *(Serie_A_300-Planificación, p. 5)*

Debido al paso de dos huracanes por el país en septiembre 2017, las escuelas no pudieron regresar de forma inmediata a sus funciones regulares, por lo que a partir de diciembre de 2017, el Departamento de Educación de Puerto Rico, decidió hacer mandatoria la metodología de PBL con el propósito de recuperar ese tiempo lectivo. Aprendizaje Basado en Proyecto (PBL por sus siglas en inglés) se define como un método mediante el cual los estudiantes obtienen conocimiento y destrezas trabajando en una investigación sobre un problema complejo y real, y elaborando un producto (BIE, 2018). Esta modalidad fue puesta en vigor en diciembre, y los estudiantes presentan su producto al finalizar el año escolar. Con esta metodología, los estudiantes trabajan su investigación fuera del horario lectivo (Christian, 2017).

Este tipo de metodología requiere de una rigurosa planificación y organización por parte del educador, para que el maestro pueda ser un facilitador efectivo, y lograr en los

estudiantes el máximo de su potencial (BIE, 2018)**.** La investigadora presupone que la implantación de este modelo implica un elemento estresante adicional y se relaciona con el estado emocional del maestro, y a su vez, con la eficiencia con la que este lleva a cabo el proceso de planificación.

Debido a que las funciones y los deberes del docente describen claramente que éste debe planificar, implementar y evaluar acciones educativas (DE-16, 2001) se hace imprescindible que ejecute con eficiencia estas funciones con los cambios presentados en la Política Pública de Planificación (DE, 2017)**.** A tales efectos, el maestro se evaluará en su eficiencia en estas tareas de planificación, implementación y evaluación de un curso, entre otras tareas, a tono con la nueva Política Pública de Planificación. El Departamento de Educación, estableció un nuevo modelo de evaluación para el personal docente, conocido como *Política Pública para Establecer el Sistema de Evaluación del Docente (2016)* que contempla estos cambios en la planificación.

Estos cambios y la implantación del modelo en corto tiempo, el limitado adiestramiento sobre la nueva metodología de planificación, enseñanza y evaluación del aprendizaje *(Modelo "UBD" y PBL)* sumado a los factores estresores propios de la profesión, llevan a la investigadora a preguntarse si estos cambios tienen alguna relación con los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional de los docentes y si existe una relación en la ejecución eficiente del proceso de planificación realizados por estos.

Justificación de la investigación

El problema expuesto, que pretende analizar la relación, si alguna, entre la implementación de modelos de enseñanza con los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional y la ejecución efectiva de la planificación del maestro, tiene diversas justificaciones. Se utiliza en esta sección el modelo de justificación de investigación propuesto por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010) en *La metodología de la investigación*. En su modelo, se propone la explicación de la justificación mediante unos criterios específicos, tales como la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas y el valor teórico.

Conveniencia de la investigación

La conveniencia de esta investigación consiste en determinar la importancia y el análisis, ante la implantación de nuevos modelos de enseñanza, para determinar si tienen alguna relación sobre los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional y a su vez si existe relación alguna con la ejecución efectiva de la planificación realizada por el maestro, según dispuestos en la *Descripción del puesto para Personal Docente* (DE-16, 2001). Conviene, además, para determinar si la utilización de un instrumento diseñado para la población de maestros en Puerto Rico tiene validez y confiabilidad para demostrar dichas relaciones.

Otro aspecto conveniente de analizar es si se relaciona con los *Estándares Profesionales del Maestro del Departamento de Educación de Puerto Rico (2008)*. Este documento expuso que esos estándares representan las mejores aspiraciones de un país con

relación a la clase magisterial. Cada uno de los estándares es analizado en tres dimensiones: del conocimiento, de disposición y valores y de la ejecución. Por tanto, es conveniente relacionar los componentes emocionales con la dimensión de eficiencia en la ejecución de la planificación.

Sobre la eficiencia en la planificación Martin (2005) expresó que cuando los educadores dominan diversidad de metodologías de enseñanza y de materiales en adición a promover un ambiente afectivo entre maestro-estudiante, provoca en los estudiantes un incremento en su motivación. Cuando los estudiantes están motivados se observa un mejoramiento en el aprovechamiento académico durante la investigación. El autor concluye que el educador debe dominar el componente de auto-motivación de la inteligencia emocional, para así influenciar positivamente a los estudiantes.

Esta investigación podría facilitar un análisis, que propenda a desarrollar un sentido de urgencia en el ofrecimiento de adiestramientos más frecuentes, para el uso adecuado de nuevos modelos de enseñanza. El crear sentido de urgencia igual y proveerles las herramientas necesarias, intervención adecuada, y los talleres adicionales a los maestros, para el desarrollo de la inteligencia emocional, en especial, los componentes de auto-motivación y auto-regulación.

Relevancia social de la investigación

Como relevancia social esta investigación aporta a crear conciencia sobre la relación de los componentes de auto-motivación y auto-regulación, con la eficiencia de la ejecución de los maestros, como miembros de una comunidad. Un desbalance en ambos componentes de no ser atendido con prontitud, repercute en problemas sociales tales como la criminalidad, las

aficiones y los altos costos de servicios médicos que se incrementan cuando no existe una sana relación en el ambiente escolar entre los maestros, estudiantes, dirigentes y comunidad escolar en general (Álvarez, Cantu, Gayol, Leal & Sandoval, 2005).

Los componentes de auto-motivación y auto-regulación del educador, si estuviesen relacionados con la eficiencia en la ejecución de la planificación, podrían tener influencia sobre el aprovechamiento académico de los estudiantes. Esquivel y Rojas (2002) reconocieron que la motivación es uno de los factores más importantes dentro del ambiente escolar, y la relacionaron directamente con el despeño y el éxito académico de los estudiantes. Estudiantes con un bajo desempeño influyen en las actitudes de éstos, y cómo se relacionan con su entorno. Algunos deciden abandonar la escuela por la falta de motivación, y esto a su vez influye en el comportamiento de los miembros de toda una comunidad.

Sobre el aspecto de abandono de la escuela, o la deserción escolar la firma *Innovative Psycoeducational & Consulting Services*, llevó a cabo una investigación sobre el tema aquí en Puerto Rico. La investigación, *Factores de riesgo de deserción escolar en estudiantes de educación especial de nivel intermedio y superior de las escuelas públicas*, planteo la relación con el tipo de diagnóstico y las percepciones de la magnitud del problema, según profesionales de la educación en Puerto Rico (2015) estuvo dirigida principalmente a los estudiantes de Educación Especial, y fue publicada en 2016 por el Consejo de Educación Superior. Los hallazgos más relevantes de esta investigación reflejaron que la razón principal para la deserción escolar, según jóvenes y padres/madres/encargados fue el *desinterés, falta de motivación, vagancia, desánimo.*

Montañez-Ortiz, Gayol-Martínez, Serrano-Abreu, Cruz-Román y Vega-Rosaly (2015) señalaron que el reto para prevenir la deserción escolar es buscar alternativas para mantener el interés y la motivación de los estudiantes de la escuela, además de proveerle herramientas para el desarrollo de su auto-motivación. Aunque el estudio estaba enfocado hacia estudiantes de Educación Especial, los maestros participantes revelaron que tanto los estudiantes de Educación Especial como los de la corriente regular, están en igual riesgo de deserción.

Basado en la investigación presentada cabe preguntarse: ¿Influirá el bajo desarrollo de la inteligencia emocional de los maestros en que los estudiantes permanezcan en la escuela? La eficiencia en la planificación de clases por los maestros con pobre auto-regulación y baja auto-motivación ¿será determinante en la retención escolar? La propuesta de investigación que se presenta sobre los nuevos modelos de enseñanza y su relación con la auto-motivación y la auto-regulación y la eficiencia en la ejecución de la planificación del maestro, podría aportar en el análisis de esta problemática social que enfrenta Puerto Rico en la actualidad.

Implicaciones prácticas de la investigación

Con relación a las implicaciones prácticas, esta investigación puede advenir en conocimiento al Departamento de Educación de Puerto Rico sobre la necesidad de un mayor número de adiestramientos, orientaciones y talleres que propenda a lograr un dominio sobre nuevas estrategias y modelos educativos implantados. La *Carta Circular #5-2013-2014 del Departamento de Educación de Puerto Rico,* sobre el desarrollo profesional continuo y sostenido (p 14, 2014) expresa claramente la importancia de estas actividades de adiestramiento y orientación.

Durante la implementación de estos nuevos modelos de planificación *Understanding by Design (UBD) y PBL (Aprendizaje Basado en Proyectos)* se les ofrecieron a los maestros actividades de orientación y talleres virtuales, a través de la página del Departamento de Educación al tiempo de ser puestas en vigor. Previo a estas orientaciones, algunas escuelas fueron seleccionadas para participar de un estudio piloto con el modelo *UBD* antes de implementarlos en todas las escuelas del sistema educativo. Durante el año escolar 2017-2018, se estableció oficialmente el uso del *PBL* en todas las escuelas del sistema de educación pública, para la recuperación del tiempo lectivo afectado.

Otra implicación práctica de esta investigación es que la misma contribuye con la Secretaría de Asuntos Académicos del Departamento de Educación de Puerto Rico, para razonar y analizar sobre la necesidad de ofrecer adiestramientos más consecuentes y profundos, cuando se quiere implementar un cambio en los paradigmas educativos, para minimizar el impacto en la salud emocional de los que están al frente de la educación, los maestros. La investigación ayuda a dar a conocer la urgencia de proveer a los educadores de las herramientas psicológicas y de apoyo, para el manejo adecuado en el área emocional en tiempos de crisis.

Diversos estudios e investigaciones y revisiones demuestran la importancia de la motivación para la realización de tareas de forma exitosa. Acciones contrarias podrían reducir la eficiencia en ejecución de la planificación de las clases y de las labores académicas. Duckworth, Quinn, Lynam, Loeber y Stouthamer-Loeber (2011) estudiaron la motivación externa, con personas adultas y estudiantes de nivel superior, y las puntuaciones resultantes en pruebas de inteligencia (IQ). Sus hallazgos estableceran que aquellas personas que recibieron

pruebas de motivación como por ejemplo una compensación económica, adicional, demostraron resultados mejores que aquellos que no recibieron motivación o incentivo alguno.

Algunos estudios analizados, tales como *La auto-motivación en la inteligencia emocional* (Codina, 2011) *Motivación e incentivos no monetarios* (Rubinsztejn, 2013) *La inteligencia emocional en la empresa* (Goleman, 2010) entre otros, sugieren que existen diversas formas de motivación en el trabajo. Rubinsztejn (2013) expresó que el éxito de cualquier empresa radica en conocer las acciones, y las reacciones de los individuos, y la capacidad de éstos para conocerse a sí mismo en cuanto a la capacidad para auto motivarse para lograr ser exitosos. Explicó la diferencia entre motivo e incentivo, siendo este último algo externo al individuo. El motivo por su parte es provocado por agentes externos, pero también es creado por el individuo a partir de procesos cognoscitivos o afectivos. Estos procesos son reconocidos como factores extrínsecos, e intrínsecos. Los factores extrínsecos, provienen de las políticas, la supervisión, el sueldo, y las condiciones de trabajo, entre otros aspectos.

Al relacionar este escrito con la investigación propuesta, se observa como la auto-motivación, al ser un componente de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) representa factores intrínsecos a los cuales se refiere Rubinsztejn (2013). Los factores intrínsecos pueden incluir las posibilidades de logro, los trabajos desafiantes, el progreso, el reconocimiento, el estatus, y el desarrollo y crecimiento en el ambiente laboral. Los dos conjuntos de factores, tanto los intrínsecos como los extrínsecos, deben estar en armonía, y son los supervisores quienes están llamados a crear esa armonía para el éxito de la empresa. Cuando el supervisor no colabora para crear esta armonía, colaborando directamente con el fracaso de la empresa.

Esta situación no ocurre solo en ambiente laborales empresariales, industriales o comerciales ocurre en todo entorno laboral, empresarial o académico. El autor presentó el efecto de la compensación monetaria en términos de la motivación, y lo comparó con los incentivos no monetarios. Se preguntó cuál de las dos tenías un efecto mayor sobre el empleado. Determino que el dinero solamente podrá motivar en un mismo sentido a los ya motivados, por lo que debía estar acompañado de los incentivos no monetarios.

Estos incentivos no monetarios van dirigidos a los factores intrínsecos, y extrínsecos logrados mediante diversos instrumentos que promuevan la motivación. El Departamento de Educación de Puerto Rico no ha evidenciado el ofrecimiento, mediante cartas circulares, o proyectos especiales, de medidas propias relacionadas con la motivación extrínseca, no monetaria, cuando se realizaron los cambios en el paradigma pedagógico, como es la implementación de modelos nuevos de planificación.

Rubinsztejn (2013) señaló que las políticas orientadas al desarrollo de la motivación intrínseca deben lograr alcanzar las necesidades de logro y de autorrealización, que las personas tienen o decidan alcanzar, de una forma u otra. Concluyó que el programa de incentivos no monetarios de cualquier empresa debe incluir comunicación efectiva, premios que se ajusten a los valores de los empleados, y de la empresa, y a las metas organizacionales. Basado en el análisis de esta investigación, se infiere que la ausencia de un programa, o de políticas públicas en la empresa educativa de motivación no monetaria, podría afectar la auto-motivación de los educadores. Serviría para aumentar el nivel de estrés y redundaría en una posible disminución en la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación.

Valor teórico de la investigación

Se necesitan unos cambios significativos en los paradigmas educativos que se ajusten a la realidad social, y que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes del siglo XXI *(Política Pública sobre la clasificación de las escuelas, 2014)***.** Las decisiones educativas que afectan de alguna forma el Sistema de Educación, y por ende, a los maestros, deben estar basados en investigaciones formales, con una muestra que se encuentre dentro de la idiosincrasia, y con las particularidades específicas de dicha población. La investigadora sólo pudo identificar un limitado grupo de investigaciones realizadas en Puerto Rico, que establecen relación entre la inteligencia emocional, y el cumplimiento efectivo de los deberes docentes, por lo que esta investigación aporta a enriquecer el campo de investigación.

Los fundamentos teóricos en los cuales se basa esta investigación son los siguientes: la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995)**;** los modelos de enseñanza desarrollados por Joyce, Weil y Calhoun (2015)**;** y la teoría de jerarquía de necesidades de Maslow (1970). La investigación permite encontrar relaciones, si algunas, pero dentro del contexto del país, con la idiosincrasia particular del maestro en Puerto Rico. En adición, a mayor cantidad de investigaciones en áreas específicas, permite robustecer las teorías antes expuestas.

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación descriptiva sobre modelos de enseñanza, y la posible relación con los componentes de la inteligencia emocional de auto-motivación y auto-regulación del docente, y la eficiencia en la ejecución de la planificación, es determinar si

existe una relación significativa entre los componentes de la inteligencia emocional -auto-motivación y auto-regulación - cuando se presentan situaciones de mayor estrés, con la efectividad de ejecución en los procesos de la planificación de los maestros del Programa de Ciencias. Se propone con esta investigación auscultar como se manifiestan estos componentes de la inteligencia emocional en la eficiencia en una de las tareas inherentes al puesto docente.

El análisis de esta investigación, que persigue determinar sobre una posible relación entre los factores antes mencionados, se espera que ayude al componente emocional de la clase magisterial, al poder de manifiesto si cuando el educador se encuentra con niveles elevados de agotamiento, puede actuar de forma despreocupada, irresponsable, sin motivación y demostrar una reducida ambición de progreso. Este fenómeno se manifiesta ya que las emociones son las que rigen parte del nuestro comportamiento, tanto en el aspecto personal como en el profesional (Álvarez, Cantu, Gayol, Leal & Sandoval, 2005).

Goleman (1995) en la teoría de la inteligencia emocional, explica que el control de las emociones es la clave para el éxito personal y profesional. La inteligencia emocional se refiere al conjunto de habilidades entre las que se destacan el auto-control, auto-regulación, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la automotivación. Múltiples investigaciones demuestran que este conjunto de habilidades tiene el potencial de aprenderse, y perfeccionarse a lo largo de la vida, con los métodos adecuados.

La emoción constituye un impulso que moviliza a la acción en los seres humanos. Si analiza la raíz etimológica de la palabra emoción, se observan que proviene del latín *movere* y el prefijo ***e***, que denota un objetivo, por lo que desde el plano semántico, el vocablo significa

movimiento hacia. Los maestros bajo niveles altos de estrés pueden tener una pobre ejecución en sus tareas, y detenerse el *movimiento hacia*, caer en inercia personal (Avilés, 2004).

Se considera si debido al estrés adicional que pueden registrar maestros, estos puede detenerse en ese *movimiento hacia* la auto-regulación y la auto-motivación, y la relación con la ejecución eficiente de las tareas propias del educador. Este análisis también puede develar otros factores, que sirvan de base a futuras investigaciones en la academia, que ayuden a explicar el bajo aprovechamiento de los estudiantes, su falta de interés en los estudios, inclusive la deserción escolar, y la preocupación sobre el ausentismo de maestros en las escuelas, entre otros aspectos.

Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Evaluar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación.
- Evaluar la relación, si alguna, entre los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación, y la eficiencia de ejecución de la planificación.
- Analizar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con el componente de la inteligencia emocional de auto-regulación, y la eficiencia en la ejecución de la planificación.

- Analizar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con el componente de la inteligencia emocional de auto-motivación, y la eficiencia de ejecución de la planificación

Marco teórico de la investigación

Para facilitar el análisis de las posibles relaciones entre los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación, y de auto-motivación con los procesos inherentes a la ejecución del educador contemplados en la investigación, se utiliza las siguientes teorías y modelos como fundamento: la teoría de la *Inteligencia Emocional* de Goleman (1995), los modelos de enseñanza desde la perspectiva de Joyce, Weil y Calhoun (2015); y la *Teoría de jerarquía de necesidades* de Maslow (1970).

Teoría de la Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia emocional es complejo. Surge de las investigaciones de Gardner (1993) que origina la teoría de las inteligencias múltiples junto a las investigaciones de otros psicólogos destacados de las Universidades estadounidenses de New Hampshire, Stanford y Yale durante la década de los noventa. La inteligencia emocional se sintetiza a partir de un amplio rango de descubrimientos e investigaciones científicas en torno a las emociones, y cómo estas son reguladas por el cerebro humano, de acuerdo con Goleman (1995).

A partir de la publicación de su libro, *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995) el concepto ha sido ampliamente utilizado tanto en la literatura, como en juguetes para niños y dibujos animados. También ha sido adoptado en el ámbito educativo,en programas

académicos, como el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) (por sus siglas en inglés), por mencionar alguno. En distritos y estados de Norteamérica, es mandatoria, la incorporación en el currículo del programa SEL, donde a los estudiantes se le exige desarrollar las destrezas de la inteligencia emocional que son esenciales para la vida. En la publicación de *Emotional Intelligence*, Goleman(1995) enumeró e identificó las siguientes destrezas a desarrollar, relacionadas con la inteligencia emocional: identificar y etiquetar las emociones, expresión de los sentimientos, evaluar la intensidad de los sentimientos, manejo de sentimientos, dilatar la gratificación, controlar los impulsos, reducir el estrés y reconocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones.

Goleman (1995) destacado psicólogo y periodista en los Estados Unidos, pública estudios sobre el tema de la inteligencia emocional, convirtiéndose rápidamente en un libro *best-seller* o mejor vendido. En este libro, el autor expone la importancia del desarrollo positivo de las emociones, para alcanzar el éxito en la vida. La inteligencia emocional es más determinante para el éxito, que el cociente intelectual (IQ), sostuvo el autor. En el ámbito laboral o empresarial, Goleman (1995) planteó que el concepto de inteligencia emocional ha sido beneficioso, al ser aplicado al liderazgo y al desarrollo del empleado, como una forma de educación de adultos.

Goleman (1995) cofundador y presidente del *Consorcio para la Investigación de la Inteligencia Emocional en Organizaciones (CREIO) de la Universidad de Rutgers (2017)*, junto a colegas y especialistas, recopilaron datos en diversas compañías, que van desde oficinas del gobierno hasta empresas privadas multinacionales. Encontró que el reclutamiento,

la promoción y el adiestramiento del personal por estas empresas, fueron desarrollados basándose en los conceptos de la inteligencia emocional.

Existe un amplio rango de emociones las cuales han sido agrupadas en categorías por algunos teóricos, ya que no se ha podido demostrar cuales de estas emociones son primarias. La ira, la tristeza, el miedo, el disfrute o el gozo, el amor, la sorpresa, el disgusto y la vergüenza representan los grupos de las emociones, teniendo cada una de ellas diferentes dimensiones o niveles, como lo son el temperamento y el humor. Goleman (1995) sostuvo que regular estas emociones no implica reprimirlas o esconderlas, más bien manejarlas apropiadamente y tener la comprensión de las mismas. Para el autor, el control de las emociones es algo muy distinto de la supresión. La comprensión de estas emociones puede utilizarse para transformar situaciones subsiguientes en beneficio personal.

Goleman (1995) describió cuatro dimensiones o dominios de la inteligencia emocional: auto conocimiento emocional; auto gestión o manejo emocional; auto conocimiento social; y manejo de relaciones interpersonales, o sociales, basado en los estudios realizados por Salovey y Mayer (1990) entre otros psicólogos. Estos investigadores concluyeron que las personas con las destrezas de la inteligencia emocional desarrolladas pueden entender y expresar sus emociones, entender las emociones de otros, regular los efectos de estas emociones en sí mismo, y usar su estado anímico, y sus emociones para motivar sus comportamientos de adaptación. Salovey y Mayer (1990) tenían una visión más amplia sobre la inteligencia emocional que la presentada por Gardner (1993) con respecto a la inteligencia personal dentro de la teoría de las inteligencias múltiples.

En la teoría sobre las diferentes inteligencias de Gardner (1993) la inteligencia personal se refiere a la combinación de la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Gardner (1993) señaló que la inteligencia interpersonal se refiere a esas destrezas o habilidades para interactuar con otras personas. Mientras que la inteligencia intrapersonal se refiere a esas destrezas de auto-conocimiento personal e individual. Estos supuestos de Gardner (1993) y Salovey y Mayer (1990) sirvieron de base para el desarrollo y la subsiguiente publicación de la *Teoría de la Inteligencia Emocional* de Goleman (1995). La publicación fue ampliamente distribuida, y alcanzó popularidad en el área de recursos humanos de empresas en los Estados Unidos.

La *Teoría de la Inteligencia Emocional* de Goleman (1995) estableció que el desarrollo de las competencias emocionales produce un desempeño exitoso en el trabajo. Es por esta situación el énfasis en tener un programa de desarrollo profesional, que tome en consideración los componentes, o las dimensiones de la inteligencia emocional. En *Working with emotional intelligence (1998),* Goleman (1995) presentó el marco conceptual de su teoría. Este marco consta de cinco competencias de la inteligencia emocional que pueden ser diagnosticadas y mejoradas mediante la capacitación y el desarrollo profesional en cualquier empresa. Expuso que estas competencias se organizan en dos categorías mayores: las competencias personales y las competencias sociales. Las competencias o dimensiones personales de la inteligencia emocional se resumen a continuación:

Auto-conocimiento emocional o conciencia de uno mismo

Esta competencia se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es la piedra angular de la inteligencia emocional, la habilidad de monitorear los propios sentimientos a cada momento. Es crucial para la propia percepción psicológica y la

auto-comprensión. Las personas con certeza sobre sus sentimientos son mejores pilotos de sus vidas, teniendo un sentido seguro en la toma de decisiones (Goleman, 1998).

Auto-control emocional o auto-regulación

Este componente expone que el ser humano no se debe dejar llevar por los sentimientos del momento, o de las circunstancias imprevistas o permanentes. Es saber reconocer qué es pasajero en una crisis, y qué es perdurable. Implica manejo de impulsos e inquietudes, manejar efectivamente las emociones, exhibir honradez, integridad, responsabilidad en el cumplimiento de los deberes, entre otros. Las personas que exhiben auto-control pueden recuperarse más rápidamente de reveses y molestias en la vida, por el contrario, las personas que no exhiben auto-control, pueden caer en ineficiencia afectando su ejecución laboral (Goleman, 1998).

Auto-motivación

Este concepto se refiere a cómo manejar las emociones hacia un objetivo. Permite mantener la motivación y fijar la atención en las metas, en lugar de en los obstáculos. Desde un punto de vista técnico, la auto-motivación es el empleo de energía en una dirección específica, y para un fin determinado. En el contexto de la inteligencia emocional, significa utilizar el propio sistema emocional para canalizar el proceso y mantenerlo en calma. Las personas con esta destreza o habilidad desarrollada son altamente productivos y efectivos en cualquier tipo de empresa.

El otro grupo de las competencias de la inteligencia emocional de acuerdo con Goleman (1998) son las competencias o dimensiones sociales. La explicación de estas competencias se resumen como:

Reconocimiento de emociones ajenas o empatía

Este concepto se define como la habilidad para colocarse en los *zapatos de otros.* Provee los mecanismos para poder reconocer las necesidades o deseos de los demás. Reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por medio de diferentes maneras, puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas. Los profesionales del cuidado, los educadores, los vendedores y la gerencia están llamados a exhibir un alto desarrollo de esta competencia.

Manejo de relaciones interpersonales o habilidades sociales

Este concepto se refiere a las habilidades que apuntan hacia la popularidad, el liderazgo y la efectividad en las relaciones interpersonales. Las personas que sobresalen en esta habilidad actúan muy bien en cualquier asunto que se les confíe, interactuando con suavidad con otros.

Modelos de enseñanza

Los modelos de enseñanza son un conjunto de acercamientos que permiten proveer el espacio para el aprendizaje, desde distintos puntos de vista, y acomodados a las necesidades particulares de los educadores y los estudiantes (Joyce, Weil & Calhoun, 2015). Sobre la educación, los autores sostuvieron que es un proceso dinámico, con propósitos de aprendizaje, enmarcadas en interacciones sociales y caracterizadas por los educadores y los estudiantes participantes del proceso. La recopilación de diversos modelos de enseñanza sirve de herramienta al educador para comparar diversas alternativas y seleccionar aquellas que mejor se ajusten a sus necesidades particulares y a las necesidades del estudiantado.

Desde la primera edición de *Models of Teaching* Joyce y Wail *(1972)* organizaron los diversos modelos de enseñanza en grandes grupos o familias, fundamentados en diferentes

fuentes teóricas cognitivas y filosóficas de la educación. Estos primeros modelos son conocidos como las cuatro familias, o los modelos clásicos. En las ediciones subsiguientes atemperaron estos modelos con las tendencias modernas de la forma de aprender y la enseñanza basada en los estándares, y en las expectativas básicas de los sistemas de educación. El propósito fundamental de este texto es proveerle al educador las herramientas más efectivas para alcanzar el éxito de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Cada uno de los modelos o familias de enseñanza están fundamentados por teorías cognitivas, que explican cómo aprenden las personas, y qué técnicas o estrategias son las más adecuadas para alcanzar el aprendizaje esperado.

Modelos de Interacción Social

Puesto como los anteriores modelos de interacción social están orientados hacia las relaciones sociales y las relaciones entre los seres humanos y su cultura/ambiente. Se da importancia a las relaciones de las personas con su sociedad y con otras personas. Estos modelos persiguen el desarrollo de las habilidades de los individuos para relacionarse con otros. Algunos ejemplos de modelos de enseñanza de este grupo son: *Modelo de Enseñanza Jurisprudencial; Modelo de Investigación Social, y Modelo de Investigación Grupal* (Joyce, Weil & Calhoun, 2015).

Modelos de Procesamiento de información

Los modelos de procesamiento de información están enfocados hacia el desarrollo de la capacidad de los alumnos de procesar información y hacia sistemas que enseñen a los estudiantes a mejorar estas capacidades. El procesamiento de información se refiere a las formas como las personas manejan los estímulos del ambiente, como organizan los datos,

perciben los problemas, generan conceptos y solucionan problemas, empleando símbolos verbales y no-verbales. Algunos modelos dentro de este grupo son: Enseñanza Inductiva, Adiestramiento o Formación para la Investigación, Investigación Científica, Adquisición de Conceptos, Modelo de Desarrollo, Modelo de Organización Previa (Joyce, Weil & Calhoun, 2015).

Modelos Personales

Los modelos personales tienen al individuo como fuente de las ideas educativas. Enfatizan el desarrollo personal y cómo este individuo procesa, construye y organiza su realidad. Algunos de los modelos de esta familia enfatizan con frecuencia la psicología personal y el aspecto emocional de los individuos. Se destacan por contestar cómo los individuos organizan su interior y el efecto de esta organización personal con el ambiente y con sí mismo. Dentro de este grupo, los modelos están más enfocados hacia los sentimientos, hacia el auto-concepto, o hacia la imagen de sí mismo. Ejemplos de modelos de esta familia son: Modelo de Sistema Conceptual, Modelo Sinéctico, Modelo Enseñanza No-directiva, Modelo de Encuentro de la Sala de Clases y Modelo de Adiestramiento de Conciencia.

Modelos de Enseñanza de Modificación de Conducta

Este grupo de modelos de enseñanza, está organizado por que coinciden en el fundamento de la teoría de condicionamiento operante propuesta por Skinner (1938). Los modelos se caracterizan por tener sistemas eficientes de secuencia de actividades de aprendizaje, y a la vez moldean la conducta mediante la manipulación de refuerzos. Estos modelos dependen de observar un cambio externo en la conducta de los estudiantes mediante una recompensa (Joyce, Weil y Calhoun, 2015).

Cabe destacar que, aunque estos modelos de enseñanza están organizados en grupos, muchos de éstos modelos comparten características, metas y significados entre sí. Con relación a las características de los modelos de enseñanza, Hunt (1970) investigó sobre cómo parear modelos con las características de los aprendices. Destacó que el desarrollo óptimo de los estudiantes ocurre cuando las condiciones ambientales facilitan el trabajo conceptual necesario para el crecimiento conceptual del individuo. Este sistema de organización de modelos está basado en niveles de complejidad pareados con las características del comportamiento de los individuos. Joyce, Weil y Calhoun (2015**)** sostuvieron que los maestros son los responsables de desarrollar un ambiente de aprendizaje que sea apropiado para los estudiantes. Cuando el currículo y la enseñanza están en armonía, el efecto sobre los estudiantes debe ser considerable.

La recopilación de los modelos de enseñanza de Joyce, Weil y Calhoun (2015) le permiten al maestro seleccionar las estrategias y las técnicas que mejor se adaptan a los estudiantes, al ambiente, la cultura y a los estilos de aprendizaje. Debido a que los currículos varían en necesidades, tecnologías de instrucción, del estilo de enseñanza del educador, el estilo de aprendizaje de los estudiantes y el medio a utilizar, entre otras características ¿existirá relación entre la motivación de los educadores y su eficiencia en la planificación, cuando deben de seguir una única estructura de planificación? ¿se relacionará la implantación de estos modelos con la auto-regulación del maestro en este nuevo escenario?

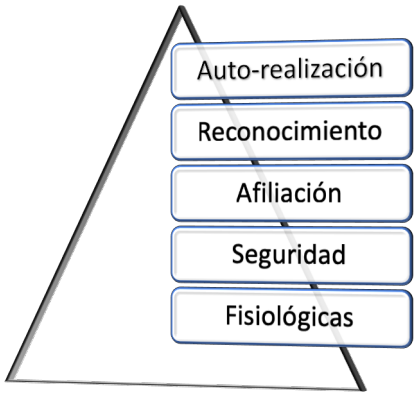
Joyce, Weil y Calhoun (2015) señalaron que, para vivir en dignidad y verdad como educadores, los maestros deben enseñar de forma tal, que los modelos de enseñanza que usen tengan validez moral. Cuando se seleccionan las prácticas pedagógicas, no sólo se educa para

el crecimiento a corto plazo, sino que se ponen a prueba a los estudiantes y a la sociedad en general. La decisión de qué instruir, y de qué enseñar, cómo instruir y cómo enseñar es tomada por cada educador en su salón de clases, y en laboratorios de currículos y de materiales de aprendizaje. Estas decisiones que afectan a unos estudiantes operan en la formación de la humanidad, en parte por los maestros, y en otra parte, por los modelos utilizados.

Teoría de jerarquía de necesidades

La *teoría de jerarquía de necesidades* de Maslow (1970) es considerada como una teoría clásica, y altamente utilizada en diversas investigaciones. La teoría sostiene que la motivación de las personas radica en la satisfacción de sus necesidades, desde las más básicas, hasta la auto-realización del individuo. La siguiente figura ilustra la interpretación de la investigadora que resume los postulados presentados por el autor en su teoría.

Figura 1. Pirámide de necesidades basada en Teoría de Maslow (1970)



Nota- Interpretación libre de https://psicologiaymente.net. Cada nivel responde a un grupo de necesidades básicas que deben ser satisfechas para alcanzar el próximo nivel. Fisiológicas- alimento, descanso, homeostasis. Seguridad- física, empleo, recursos, moral, salud, propiedad privada. Afiliación- amistades, afecto, intimidad sexual. Reconocimiento- confianza, respeto, auto-reconocimiento. Auto-realización- el individuo comprende la moralidad, la espontaneidad y la resolución de problemas.

Maslow (1970) señaló que las necesidades deben ser satisfechas en su totalidad para dar paso a la activación del próximo nivel de necesidad. La base de este modelo piramidal consta de las necesidades fisiológicas. En este grupo está la alimentación, calmar la sed, el aire, la temperatura corporal, el pH, sudar, excretar y el sexo. Cuando no están cubiertas, el organismo humano sufre daños importantes, o deja de existir. Estas necesidades se localizan en lugares específicos del cuerpo humano, y apremian por su carácter repetitivo. Las necesidades también se denominan homeostáticas, porque contribuyen al equilibrio del estado corporal.

La homeostasis es una propiedad de los organismos vivos que consiste en su capacidad de mantener una condición interna estable, que compensa los cambios en su entorno mediante el intercambio regulado de materia y energía con el exterior. Se trata de una forma de equilibrio dinámico que se hace posible, gracias a una red de sistemas de control realimentados, que constituyen los mecanismos de autorregulación de los seres vivos. Algunos ejemplos de homeostasis son la regulación de la temperatura corporal y el balance entre acidez y alcalinidad en el sistema digestivo. Langley (1982) en su libro *Homeostasis* explicó que este concepto ha sido tradicionalmente aplicado en biología, pero otras ciencias y técnicas han adoptado también este término.

El próximo nivel consiste de las necesidades de seguridad. El individuo se preocupa por encontrar aquellas cosas que le proveen seguridad, protección y estabilidad. También la necesidad de establecer una estructura y orden. Un ejemplo de la satisfacción de la necesidad de seguridad es conseguir un empleo fijo, ya que este medio permite conseguir seguridad. Obtener una residencia, transportación, educación, y apoyo familiar son algunas características

de este nivel. Una vez completada la necesidad de seguridad, le sigue la necesidad social o de pertenencia.

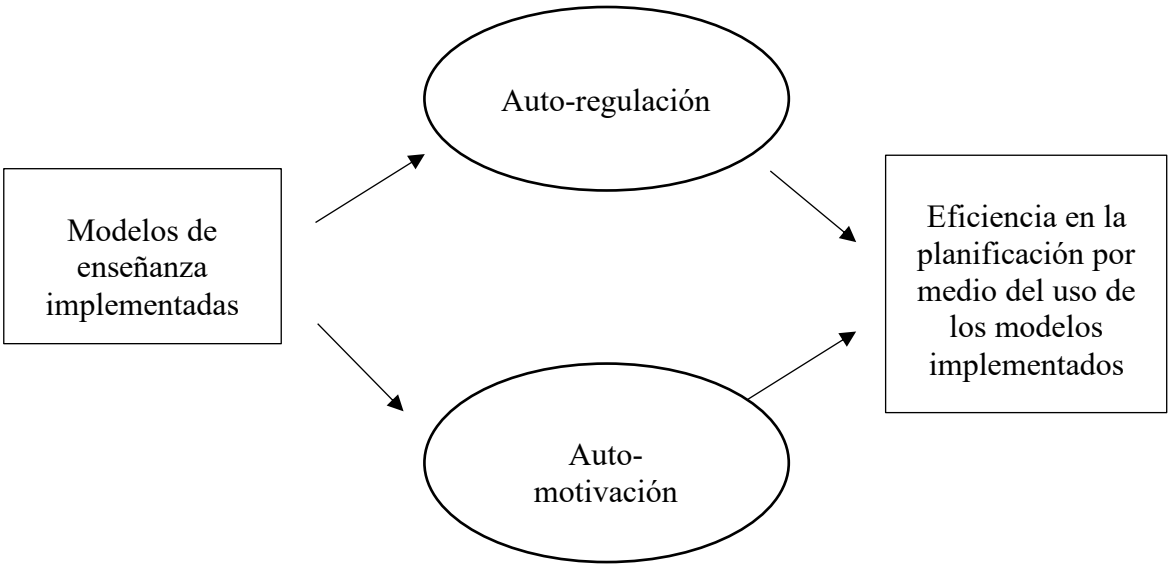
La necesidad social o de pertenencia, conocida también como afiliación, incluye las necesidades de amistad, de pareja, de hijos y de familia, y de establecer las relaciones sociales y de comunidad. Afiliarse a diversas organizaciones, grupos en la iglesia, o en la comunidad, en donde la interacción social es esencial. Maslow (1970) explicó que esta necesidad se satisface cuando los seres humanos tienen un grado de seguridad que es aceptable, o que precisamente colabora para lograrlo. A todos fines, el ser humano se asocia en grupos. Estas asociaciones les permiten a las personas compartir sus alegrías, y tristezas, en la compañía de otras personas. Las necesidades de amor y de pertenencia son muy importantes en la vida, de acuerdo en la teoría de Maslow (1970).

Las dos necesidades al tope de la pirámide son la estima y la auto-realización, en ese orden. El concepto de la estima incluye deseos de estatus, fama, gloria, respeto, independencia y libertad. La necesidad de la auto-realización,, es la necesidad de ser o motivación de crecimiento, que se refiere a aquellas personas que logran estar centradas en la realidad, centradas en los problemas, la necesidad de privacidad, de ser independientes de la cultura y el entorno. El autor expuso que este último nivel es continuo. Mientras más se alimenta, más insaciables pueden ser ambas necesidades. Mientras más fama o crecimiento, más se estimula a no ser satisfecha. En otras palabras, a mayor crecimiento mas necesidad de la misma. Es un círculo insaciable.

Modelo conceptual de la investigación

Podría esperarse que la implementación de nuevos modelos de enseñanza sea un componente estresor en las tareas diarias de un maestro, máxime si carece de la debida capacitación, y la confianza del dominio de los modelos y metodologías de enseñanza. La posible relación de estos conceptos se presenta en el siguiente modelo conceptual.

Figura 2. Modelo Conceptual de la Investigación



El modelo conceptual presenta las diferentes relaciones que pueden establecerse en la investigación. La relación entre la implementación del Modelo *UBD* y la metodología de *PBL*, con la auto-regulación, y la auto-motivación, la relación individual de cada componente de la inteligencia emocional con la implementación del modelo. Por otro lado, también se puede establecer la relación entre los componentes emocionales con la eficiencia en la ejecución de la

planificación. Estas posibles relaciones, y debido a la complejidad de las mismas, lleva a las siguientes sub-preguntas.

Sub-preguntas de la investigación

- ¿Qué relación existe entre la implementación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-regulación, y auto-motivación de la inteligencia emocional de los docentes?
- ¿Qué relación existe entre los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación, y auto-motivación con la eficiencia de ejecución en el proceso de planificación?
- ¿Qué relación existe entre nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-motivación de los docentes y la efectividad de ejecución en el proceso de planificación?
- ¿Qué relación existe entre nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-regulación de los docentes y su relación con la efectividad de ejecución en el proceso de planificación?

Hipótesis alternativas

La investigadora principal propone las siguientes hipótesis alternativas, para establecer las posibles relaciones entre las variables de la investigación.

H_{a1}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional del personal docente. ($p < .05$).

H_{a2}: Los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional se relacionan significativamente con la efectividad de ejecución de los procesos de planificación. ($p < .05$).

H_{a3}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de auto-regulación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación. ($p < .05$).

H_{a4}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de auto-motivación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación del personal docente. ($p < .05$).

Hipótesis nulas

Las hipótesis presentadas concentran la atención de los análisis estadísticos de correlaciones en las siguientes variables: implantación de un modelo de enseñanza (x), los componentes de la inteligencia emocional (y) y la eficiencia de ejecución de la planificación (z). Por lo tanto, se presenta como la nulidad de las hipótesis de la siguiente manera, que está basada en un alpha de 95, siendo $p<.05$. H_0: $R_{xyz} = 0$ con un alpha de 95. La decisión estadística está basada en el convencionalismo estadístico-matemático de rechazar la hipótesis nula cuando el valor computado de z es mayor de 1.96 o menor de -1.96 (Rosenberg, 1990).

Delimitaciones de la pregunta de investigación

La investigación propuesta es un estudio descriptivo bajo un análisis cuantitativo correlacional de las variables. No tiene intención de considerar causa y efecto entre las variables. El problema bajo estudio examina dos de los cinco componentes de la inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995) el componente de auto-regulación y el componente

de auto-motivación. Los otros tres componentes de la inteligencia emocional (auto-conocimiento, empatía y habilidad social) no se toman en consideración.

En la misma para participarán los maestros y maestras del nivel secundario, (9no- 12mo grados) por lo que quedan excluidos todos los grados de nivel primario. En adición, los maestros y maestras seleccionados pertenecen al Programa de Ciencias, por lo que quedan excluidos los otros programas académicos del Departamento de Educación de Puerto Rico. Los maestros participan de manera voluntaria. Están excluidos los maestros de cualquier otra entidad educativa que no opere bajo el Departamento de Educación de Puerto Rico, en el sistema público.

La investigación se centra en uno de los procesos efectuados por los educadores: la planificación. Se excluyen los procesos de la evaluación académica y los procesos de enseñanza. Se toman en cuenta los criterios de eficiencia y cumplimiento así dispuestos en el documento de *Descripción del Puesto (DE-16, 2001)*, los estipulados en la *Guía de Apoyo a la Docencia- SEM 01* y la E*valuación Sumativa del Maestro de la Sala de Clases- SEM 05,* según enmendada.

Definición conceptual y operacional de variables

Se definen conceptual y operacionalmente las siguientes variables que corresponden a la pregunta principal del estudio:

- **Modelos de enseñanza**- Es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en la sala de clases. Puesto que no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, no se deben limitar los métodos a un modelo único (Joyce & Weil,

2009). Se presentan diversas premisas de valor e importancia de contenidos sobre los modelos de planificación *UBD* y *PBL.*

- **Auto-regulación-** El componente de auto-regulación es la acción y el efecto de auto-regularse. Se denomina auto-regulación a la capacidad que posee un individuo para gestionar o encauzar las emociones debidamente. Este componente de la inteligencia emocional no consiste de contener o reprimir las emociones, sino más bien percibir lo que se siente y expresarlo de modo adecuado (Goleman, 2007)**.** En la investigación, mediante el uso de un cuestionario auto administrado, los participantes seleccionan en situaciones simuladas, con cuánta frecuencia experimentan sentimientos de estrés, preocupación, actitudes negativas en situaciones en el ambiente laboral, ansiedad.

- **Auto-motivación**- La palabra motivación es resultado de la combinación de los vocablos latinos *motus* traducido como *movido y motio* que significa *movimiento* (Pérez, y Merino, 2008)**.** Es la capacidad de darse a sí mismo las razones, el impulso, el entusiasmo y el interés necesarios para realizar una acción específica o un comportamiento (Goleman, 2007). En la investigación, mediante el uso de un cuestionario auto administrado, los participantes seleccionan en situaciones simuladas, la frecuencia con la que experimentan seguridad en si mismos, disciplina, actitud positiva hacia el trabajo, logros, la motivación intrínseca y la motivación externa.

- **Eficiencia en la planificación**- Eficiencia es la capacidad para alcanzar un fin, en el que se utilizan los mejores medios posibles (http://www.wordreference.com/definicion/eficiencia). El *Departamento de Educación de Puerto Rico en la Carta Circular 3-2016-2017*, se expresó sobre la planificación, como la

articulación de las metodologías pedagógicas del docente y las condiciones particulares de la tarea de enseñar centrada en las necesidades de los estudiantes. “La planificación dirige y organiza los procesos para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en los saberes esenciales del siglo XXI: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.” *(Departamento de Educación, CC #3 - 2016-2017)*. Para propósitos de la investigación, se presenta un cuestionario de auto-evaluación sobre los diversos componentes de la planificación *UBD* y *PBL*, y cuán satisfecho se siente sobre su eficiencia en la utilización de éstos.

Capítulo II

Revisión de Literatura

Introducción

El proceso de la revisión de literatura se concentra en la atención de los temas contemplados en la pregunta de la investigación, *¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico?* La revisión de literatura ha sido configurada alrededor de los siguientes temas: Implementación de nuevos modelos de enseñanza y auto-regulación, la auto-regulación y eficiencia laboral, la auto-motivación y la eficiencia de ejecución y finalmente la planificación del proceso de enseñanza y la eficiencia de ejecución. La investigadora presentará un análisis crítico de la literatura revisada sobre las variables con la intención de construir el fundamento conceptual del estudio y la perspectiva teórica. Al finalizar el análisis de la revisión se presentará un resumen de los hallazgos, las aportaciones de la revisión de literatura y las limitaciones de las investigaciones revisadas.

La inteligencia emocional puede ser fundamental en el aprendizaje. García-Carmona (2005) llevó a cabo un estudio de caso sobre el componente de auto-regulación de la inteligencia emocional, en el aprendizaje de un curso de física. Ese estudio se realizó con estudiantes de 14 a 15 años de escuela superior en España. En el fundamento teórico del estudio, el autor expresó que la evaluación de los alumnos debe ser una formativa, y para

lograr poner en marcha este nuevo enfoque se debe desarrollar las estrategias de auto-regulación del aprendizaje. Según el autor, la auto-regulación contribuye a la autonomía del aprendizaje, para que el estudiante aprenda a aprender y pueda auto-evaluarse.

Implementación de nuevos modelos de enseñanza y auto-regulación

De acuerdo con el autor, el estudiante toma conciencia metacognitiva, del proceso, de las metas a alcanzar y de planificar su propio aprendizaje. Los estudiantes fueron sometidos a un adiestramiento para conocer el método de aprendizaje basado en la auto-regulación, para que fueran creando sus grupos de trabajo, y la preparación de un cuaderno reflexivo. Una vez familiarizados, con el proceso, se les asignó el tema y la finalidad del estudio. Al completar la actividad de aprendizaje, se entrevistaron los estudiantes participantes para determinar los aciertos y las oportunidades del método utilizado.

García-Carmona (2005) destacó los siguientes resultados: la ejecución por niveles de dificultad de aprendizaje aumentó; la atención en clase fue un aspecto muy valorado por los estudiantes; significativamente, fue valorado la motivación y el interés a la clase, lo que confirmó el potencial didáctico de la auto-regulación.

La adecuada implantación de una metodología basada en la auto-regulación exige la transferencia de una parte de la responsabilidad al estudiante. Esta metodología estimuló a los estudiantes a la reflexión, y a la autocrítica, mediante la realización de comentarios en sus cuadernos de trabajo. García-Carmona (2005) señaló la importancia de este tipo de metodología para el desarrollo de la confianza, la solución de problemas, y la reducción de la dependencia de los educadores para alcanzar el conocimiento.

Fromm-Cea (2003) realizó una investigación cualitativa histórica, para examinar cómo fue evolucionando el paradigma de la inteligencia a uno más allá del cociente intelectual (CI). En su tesis *Inteligencia Emocional en la Relación Pedagógica: Bases para un currículo flexible*, la autora realizó una búsqueda extensa y profunda sobre cómo fue evolucionando el concepto alrededor del mundo, y el impacto en Latinoamérica, especialmente en la reforma educativa de su país, Honduras. Relacionó los diversos puntos de vista para definir la inteligencia, y el giro en la educación, hacia las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, como medio para crear un currículo flexible.

La autora comenzó su análisis partiendo de la tercera parte del siglo XIX, fecha en las que se popularizaron las pruebas para medir el coeficiente de inteligencia. Estas pruebas consistían en diversas preguntas y situaciones que determinaba si la persona estaba *apta* o *no apta*. Estos instrumentos permitieron la predicción de éxito académico, y posterior a los estudios, el éxito profesional. Estas pruebas se convirtieron en medidas irrefutables, útiles para la selección de los individuos más aptos para nichos académicos o vocacionales. El resultado de la administración de las pruebas contemplaba un número, que era representativo de la inteligencia y un parámetro del orden objetivo de medida de inteligencia a nivel mundial.

De acuerdo con la trayectoria histórica que examinó Fromm-Cea (2003) los nuevos conocimientos sobre inteligencia establecen que el cerebro va cambiando y ajustándose en continua colaboración con sus componentes. Para el desarrollo de estos conceptos, se examinaron varias de las teorías de aprendizaje con el propósito de establecer la diferencia entre la forma de enseñar en la escuela tradicional, versus la escuela actual de currículo flexible.

Fromm-Cea (2003) comparó las teorías del aprendizaje de Vygosky (1978), Gardner (1993) y Goleman (1995) entre otras, para concluir que partiendo de éstas se conformó una innovadora propuesta en las formas de educar. Se comenzaron a integrar la música, los ritmos, los colores, los movimientos, y las imágenes. Se comenzó a romper con los trillados esquemas del aprendizaje tradicional y de la inteligencia monolítica (Fromm-Cea, 2003)**.** Sobre la inteligencia emocional propuesta por Goleman (1995) la autora se refirió en su análisis, como el tipo de inteligencia para ser la punta de lanza en el currículo flexible, distinto a la educación tradicional. La autora expuso la necesidad de que los sistemas educativos y la sociedad lograran conceptualizar la inteligencia como un proceso sistémico para una verdadera reforma educativa, que trascienda en los estudiantes más allá de la escuela. Expuso que la identificación y el desarrollo de la inteligencia emocional permite la construcción de un individuo integral, con las competencias cognitivas, en adición con las competencias actitudinales, emocionales y afectivas. El coeficiente de inteligencia (CI) deja de ser la medida única y exclusiva para pronosticar el éxito académico y profesional de un individuo. El coeficiente emocional (CE) es un complemento que balancea las capacidades del individuo.

La autora reflexionó sobre cómo debería ser la reforma educativa en su país para indicar que “deben apuntar hacia el logro de un clima afectivo cálido en el aula, que fomente el desarrollo y la construcción integral de cada hondureño, a fin de abrir espacio para el desarrollo óptimo de las competencias sociales” (Fromm-Cea, 2003, p. 161).

Las reformas educativas no deben constar únicamente de la elaboración de un currículo oficial o prescrito que se les entrega a unos maestros para que lo desarrollen en la sala de clases (Fromm-Cea, 2003). Una relación pedagógica maestro-estudiante dotada de inteligencia

emocional puede contribuir con una mayor flexibilidad en el currículo. Sostuvo la autora que la ventaja más grande que ofrece un currículo flexible es el dinamismo, que permite entrar en un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del mismo, un proceso en continuo movimiento. Bajo esta visión de currículo flexible, la autora expresó, que el salón de clases se convierte en un espacio de aprendizaje que está en constante cambio.

En la conclusión de su análisis, la autora reconoció que, en el "currículo flexible la afectividad y el coeficiente emocional deben ser parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje" (Fromm-Cea, p. 164)**.** Se fomenta la exploración, el descubrimiento del potencial del alumno y del maestro. La IE (inteligencia emocional) en la relación pedagógica se presenta como una alternativa para una práctica educativa dotada de horizontalidad en todos los componentes de la comunidad escolar. Explicó la autora que, bajo este enfoque, la evaluación también se distancia de la forma evaluativa tradicional convirtiéndose en una formativa, que sirve para diagnosticar y para evaluar el desempeño del estudiante y del maestro.

El análisis de este estudio coloca en perspectiva a la investigadora sobre la importancia de la inteligencia emocional en las reformas educativas en muchos países, tanto latinoamericanos como europeos. Sienta las bases para los cambios que implican las reformas, que dentro de esta propuesta está representada en la implantación de un modelo de enseñanza y planificación distinto al tradicional. Los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación, y de auto-motivación en el docente podrían estar relacionados con la implantación de nuevos modelos, tal como sugerido por Fromm-Cea (2003).

Auto-regulación y eficiencia laboral

La inteligencia emocional ha sido estudiada en el escenario laboral escolar y de otras empresas por investigadores tales como Marzano (2000) Escriba (2003) Kirchhoff (1997) Sorayaei, Shaiyadeh y Aft (2015) entre otros. Marzano (2000) expresó que el docente posee la capacidad para adaptarse, mantenerse y crecer en la institución, separadamente de las funciones que desempeña. Escriba (2003) señaló que la formación y preparación del personal docente promueven un aumento en la eficiencia, y los convierte en agentes de cambio. Por su parte Kirchhoff (1997) afirmó que la efectividad escolar depende de las condiciones que promueven un proceso educativo eficiente. Debe también existir una planificación previa para obtener los máximos resultados. Los estudios presentados establecen la importancia del desarrollo del personal para la optimización de la ejecución laboral.

La empresa tienen claro el efecto del desarrollo de la inteligencia emocional para el éxito de las mismas. Sorayaei, Shaiyadeh y Aft (2015) investigaron la relación entre la inteligencia emocional y el nivel de emprendimiento en el personal de un banco. Los autores hallaron que cuando las empresas les proveen las condiciones en las cuales el personal obtiene moral empresarial, pueden ejecutar sus actividades con mayor facilidad. Además de mejorar su eficiencia, el personal podría tomar ventaja de las oportunidades disponibles y mayor confortabilidad con su ambiente laboral. Por otro lado, los autores presentan como la destreza más importante y a la que hay que prestarle más atención, la destreza de la inteligencia emocional, y el rol de ésta en las interacciones humanas. La investigación giró en torno a rol de la inteligencia emocional en el desarrollo de una conducta empresarial. De modo que, a mayor

demostración de compromiso empresarial, mayor es el rol y la consideración de la inteligencia emocional.

El diseño de investigación utilizado por Sorayaei, Shaiyadeh y Aft (2015) fue descriptivo. Usó un diseño de investigación tipo encuesta. Se asignó puntuación a los niveles de emprendedor, desde valor máximo, emprendedor, hasta el valor más bajo, no emprendedor. Luego relacionaron los valores, estadísticamente analizados, sobre el emprendimiento con los valores obtenidos de los componentes de la inteligencia emocional. Los hallazgos indicaron que mientras mayor era la media obtenida en los componentes de la inteligencia emocional, mayores era los niveles de emprendedor entre los participantes. Los autores concluyeron que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el nivel de emprendimiento. También señalaron que existe una relación significativa entre la simpatía y el nivel de emprendimiento.

Los autores concluyeron que la inteligencia emocional es efectiva en la creación de emprendedores exitosos y eficientes. Basado en los hallazgos se sugirió que se debe enfocar la atención en mejorar y promover la inteligencia emocional en individuos y en varios sectores de la sociedad. Se recomendó que se ofrezcan cursos de adiestramiento mientras están en servicio, para lograr que los individuos puedan aumentar su inteligencia emocional. Finalmente, los autores señalaron que la inteligencia emocional es ampliamente práctica en cualquier arreglo o tipo de organización, pero que es vital para ésta que la gerencia y la administración posea un alto nivel de inteligencia afectiva que promueva el desarrollo y mejoramiento de la inteligencia emocional del personal del cual están a cargo.

Otro estudio para recopilar y analizar investigaciones, estaban dirigidos al tema del síndrome de desgaste emocional en la profesión de maestros. Fue llevado a cabo por Quass (2002). La cantidad de agentes estresores que reciben los docentes influyen en el desarrollo de enseñanza y de aprendizaje y en la salud mental del docente, según explicó la autora. Se identificaron los distintos agentes, tales como las condiciones institucionales de la escuela, los aspectos relacionados con los salarios, las presiones a que se encuentra sometido el docente, y los frecuentes cambios, producidos en el sistema educativo. La autora sostuvo que esta preocupación ha motivado que expertos e investigadores se preocupen con el tema.

Quass (2002) le dio mayor importancia a aquellas investigaciones concernientes con el síndrome de desgaste emocional, según definido por Maslach y Jackson (1981). La autora resumió como estos definen el *burnout*: un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducido logro personal, que puede ocurrir en individuos que trabajan de alguna manera con otras personas. El estudio de Quass (2002) presentó una breve reseña sobre tres ejes del problema, a saber: el síndrome de *burnout*, antecedentes sobre la salud laboral de los docentes, y una discusión de los resultados y las conclusiones de las investigaciones dirigidas primordialmente por otros especialistas.

Con relación al primer eje del síndrome de burnout, Quass (2012) recopiló diversas definiciones conceptuales propuestas por diferentes expertos sobre el tema. Entre los mencionados destaca a Freudenberger (1974) como pionero en la utilización del término, y a Maslach y Jackson (1981) como las que le dieron continuidad, llevándolo al contexto social y organizacional. La autora expresó que la definición más aceptada y conocida es la propuesta por Maslach y Jackson (1981).

Maslach y Jackson (1981) en su publicación *The measurement of experienced burnout* se refirieron al *burnout* como un síndrome de desgaste emocional, cinismo, despersonalización y pobre autopercepción, que puede ocurrir en personas que trabajan de alguna forma con otras personas. Retomando el trabajo de Quass (2002) este mencionó que la conceptualización dio pie a un sinnúmero de investigaciones que sustentan esta definición. Algunas investigaciones sostuvieron que el *burnout* es resultado de un prolongado estrés laboral, que puede desencadenar en trastornos físicos, conductuales y de relación interpersonal, explicó.

Sobre el segundo eje de la investigación analizada, la salud laboral, Quass (2002) encontró que los antecedentes sobre la salud laboral son similares en todas las investigaciones analizadas. Mencionó aquellos factores asociados al estrés en los docentes, como los personales, los factores de enseñanza, y los curriculares, los factores institucionales y organizacionales, los factores laborales y los factores del contexto social.

Los hallazgos del estudio de Quass (2002) sugieren, que los factores con mayor incidencia corresponden a la despersonalización, y al cansancio emocional. Encontró que en el campo de la intervención, los estudios son escasos y muchas veces orientados a fenómenos más generalizados, como lo son el estrés laboral o el malestar docente. El autor explicó que como proceso de prevención del síndrome, son pocas las sugerencias encontradas en los estudios analizados. La cantidad de trabajo al que son expuestos los maestros es significativa, e incide en salud emocional.

Otro aspecto es la imposición de cambios. Implica una carga adicional de trabajo y de presión administrativa (Knight, 2009)**.** En su estudio sobre la resistencia al cambio en los maestros, señalo que esta resistencia provocaba desanimo, indiferencia, y un descenso en la

motivación de éstos. Según Knight (2009) se estableció la presencia de la resistencia ante la implementación de un cambio, como un elemento estresor adicional. La participación e inclusión en la toma de decisiones tiene un efecto en la eficiencia de las personas.

Los cambios estructurales y curriculares del Departamento de Educación de Puerto Rico han estado siendo documentados por especialistas desde hace más de una década. Claudio (2002) sostuvo que estos cambios producen un efecto directo en el maestro, en la organización, en el trabajo diario y cómo ante estos cambios se deben responder a las necesidades sociales del día a día. Entre los cambios que se producen, están las actitudes, el comportamiento y las relaciones interpersonales, entre colegas y sus supervisores. Es por esto la importancia de la participación activa de todos los componentes del sistema en dichos cambios.

En la búsqueda de mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes, el Departamento de Educación de Puerto Rico ha implementado un sinnúmero de estrategias, técnicas, y métodos en la práctica docente. La implementación de nuevas estrategias de enseñanza y la actitud de los maestros fue investigada en Puerto Rico por Cuadra (2008). El enfoque de la investigación estaba centrado en la cultura, y en el clima escolar y la actitud de los maestros hacia la inclusión de estudiantes de Educación Especial en la corriente regular. Los hallazgos reflejaron falta de comunicación, escasa colaboración entre pares, y pobre participación de los maestros en la toma de decisiones. Estos datos correspondían a la variable de cultura escolar. En cuanto a la actitud de los maestros, Cuadra (2008) expresó que los maestros no se sentían preparados, y que no había los recursos necesarios para la implementación de las nuevas estrategias. Se reflejaba en la falta de ánimo, entusiasmo y motivación, para participar activamente en la implementación de las estrategias de inclusión.

Avilés (2004) en su investigación sobre estrés, depresión y *burnout* en maestros y profesores destacó que los profesionales de la educación son uno de los colectivos con más posibilidades de sufrir estrés, depresión o el dominado síndrome de *burnout.* En este sentido, explicó que los factores de riesgo que influyen destacan la cantidad de trabajo, las presiones de tiempo, las cargas físicas, la motivación, la conflictividad del rol, la inestabilidad del empleo y la demanda emocional, entre otros. Entre las principales causas que perciben los maestros para el agotamiento están la ausencia de cambios, la falta de oportunidades de crecimiento profesional, las pocas oportunidades de influenciar en las decisiones curriculares, la falta de respeto hacia la profesión, la falta de recursos, y los beneficios económicos. El artículo expuso lo irónico que resulta que los mejores maestros se encuentren entre los más susceptibles a desgaste emocional y a la motivación. Su incansable dedicación por sus estudiantes puede hacerles asumir demasiadas tareas, ocasionando la pérdida de su energía creativa, añadió.

De acuerdo a Vila (2000) es un hecho que los factores como la convivencia escolar, la indisciplina o las dificultades para el mantenimiento del control en la sala de clases los sufre el maestro, pero éstos se producen con más frecuencia e intensidad en los primeros años de ejercicio profesional. Una de las causas es su falta de formación técnica. La formación del maestro no incluye ningún tipo de preparación psicológica, ni ninguna técnica de auto conocimiento personal, por lo que los maestros carecen de recursos psicológicos para motivar y gestionar problemas de grupo. Esta falta de recursos unida a una sensación personal de incapacidad para resolver los conflictos, es evidenciada a través del estrés.

Dentro del escenario laboral docente, Maslach y Jackson (1981) realizaron investigaciones que estuvieron dirigidas hacia los componentes de la inteligencia emocional y

los efectos negativos sobre ésta, en diferentes instancias dentro de las responsabilidades propias de la profesión docente. Los autores consideraron tres componentes esenciales: el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización personal.

Desde la perspectiva psico-social, Maslach y Jackson (1981) definieron el *burnout* como una respuesta principalmente emocional, situando los factores laborales y los factores organizacionales. Consideraron el *burnout* como una respuesta principalmente emocional, siendo los factores laborales y los organizacionales como condicionales y antecedentes. Los estudios subsiguientes de Maslach y Leiter (1999) defendieron que el *burnout* es un síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas y añaden tres dimensiones características. La primera es el agotamiento emocional, ligado directamente a los componentes de la inteligencia emocional. Estos componentes se definen como cansancio y fatiga, que puede manifestarse física y psíquicamente, o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás.

La despersonalización es la segunda dimensión, y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes, respuestas negativas distantes, frías hacia otras personas especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Esta actitud es mayormente ejercida por los supervisores hacia los supervisados. Es una actitud de menosprecio, o minus-validar que coloca al supervisor en mayor estrés por lograr que un trabajo sea notado o valorado. Es una manera de empujar al supervisado para que dimita, renuncie o se aleje de su área laboral. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacía sí mismo. De acuerdo con Maslach y Leiter (1999) el profesional trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo, sino también de los miembros del equipo con los que trabaja.

Junto a estas dos dimensiones que describen los autores, aparece una tercera dimensión, que consiste en un sentimiento de bajo logro, o realización profesional y personal. Esta tercera dimensión surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas para uno mismo y hacia su trabajo, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. Como consecuencia se observan la impuntualidad, la evitación del trabajo, el ausentismo y el abandono de la profesión, como síntomas habituales y típicos de esta patología laboral.

Álvarez, Cantu, Gayol y Sandoval (2005) trabajaron con los componentes de desgaste emocional, la despersonalización y la falta de realización personal. Estos explicaron cada una de las manifestaciones basadas en sus estudios sobre el síndrome de *burnout*. El cansancio emocional constituye el elemento esencial del síndrome y se caracteriza por una sensación creciente de agotamiento en el trabajo; la despersonalización, el cual se refiere a una serie de actitudes de aislamiento de cariz pesimista y negativo que va adoptando el sujeto, y que surgen para protegerse del agotamiento, y la falta de realización personal, las cuales representan un sentimiento complejo de inadecuación personal y profesional al puesto de trabajo, que surge al comprobar que las demandas que se le requieren exceden su capacidad para atenderlas debidamente.

Sobre el mismo tema, Alcantud (2004) consideró que se pueden relacionar factores de riesgo de agotamiento emocional en maestros alrededor de tres núcleos principales: a) factores de riesgo personales, b) factores de riesgo profesionales, y c) factores de riesgo organizacionales. Entre los primeros, destacó la relación entre expectativas y la realidad cotidiana, y el grado de adaptación personal al potencial desajuste. Explicó que existen ciertas

expectativas de logro, como ejemplo, el deseo de tener un prestigio social, y ser reconocido como profesional competente.

Otras expectativas que expuso Alcantud (2004) son las altruistas o idealistas. Por ejemplo, poder ayudar a otros a aprender, a mejorar sus condiciones sociales, a mejorar la sociedad o el sistema educativo. El sentimiento de competencia, saberse competente, es uno de los que mayor satisfacción produce. Explicó que este sentimiento se fundamenta en el binomio de saber lo que hay que hacer, y el de poder hacerlo. Saber hacer, se refiere a la formación del profesional y a su permanente actualización. Poder hacer depende de las condiciones laborales y radicación del centro en donde se trabaja. La investigadora hace referencia al estudio antes expuesto debido a la relación entre las variables de automotivación y de autorregulación**.**

Alcantud (2004) explicó que el segundo factor de riesgo, los factores profesionales, son el resultado de la acción educativa que no depende exclusivamente del hacer del profesional. La forma como se le exige, como si fuera el único responsable del éxito académico del estudiante. El trato directo con los alumnos y su familia, el esfuerzo emocional que implica la adaptación a las circunstancias personales de cada estudiante y el paso más o menos frecuente de rutinas a dramas personales, son los factores confrontados. Son las situaciones potencialmente graves para los alumnos, un campo de actuación muy amplio e indefinido, con pobre o ausencia de conocimientos. Éstos, entre otros, pueden ser las situaciones que generen sentimientos, que a la larga producen agotamiento emocional.

El tercer grupo de factores de riesgo descritos por Alcantud (2004) son los referentes a la organización como empresa. Explicó que la presión del excesivo número de estudiantes en

el salón de clases provoca tensión, escaso tiempo para la dedicación individualizada, y un aumento en la posibilidad de no preparar adecuadamente los materiales, y las situaciones educativas. La falta de tiempo dedicado a la preparación de los materiales de las clases, y la corrección de exámenes hace muy frecuentemente que la jornada no finalice a las tres de la tarde, y el maestro tenga que llevarse trabajo para la casa.

Alcantud (2004) explicó que la falta de materiales, la posibilidad de que se presenten urgencias no previstas, lleva a la sensación de un trabajo consecutivo, y a la falta de control sobre el mismo. El exceso de burocracia sin el apoyo de personal administrativo quita tiempo que se debería utilizar en la preparación de materiales para los estudiantes. Como consecuencia, se genera en los educadores la sensación de ser secretarios del sistema, en vez de educadores. La investigadora concuerda con el autor en este aspecto ya que se observa en el factor de la organización de la empresa educativa, la variable de la eficiencia en el trabajo diario del maestro, como lo es el de la planificación.

Cedoline (1982) investigó el agotamiento emocional *(burnout)* en la educación pública, sus síntomas y las destrezas de supervivencia. Sostuvo que algunas de las causas para el agotamiento emocional son la pobre comunicación, y la retro-alimentación entre las autoridades escolares, y los educadores para la obtención de logros u objetivos. La falta de información es la causa principal del distrés, o estrés negativo, y la carga de trabajo y/o exceso del mismo. Para la investigación propuesta, esta aportación es importante pues se desarrolla en un sistema de educación público, en donde se expuso la falta de comunicación efectiva y los efectos sobre el educador. Es la importancia y la naturaleza del trabajo de los educadores, la

inteligencia emocional y el agotamiento emocional en el ambiente laboral, los factores que se proponen continúan aportando al tema, desde otras perspectivas.

Fernández (2017) trabajo el tema de la inteligencia emocional y sus relaciones con otras variables relevantes del bienestar de las personas. Como autor y co-autor de una cantidad de artículos e investigaciones, presentó la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el escenario de la escuela. Junto a otros expertos, investigaron sobre la inteligencia emocional en el escenario escolar, tanto en los estudiantes como en los docentes. Lo aprendido y experimentado en la sala de clases es utilizado en la vida profesional, y en la vida diaria. De ahí parte la nueva visión sobre la importancia de la inteligencia emocional.

La nueva visión del siglo XXI sobre la inteligencia ha cambiado por dos razones primordiales: la primera se refiere al éxito profesional, y la segunda, al éxito en la vida cotidiana (Fernández y Extremera, 2002). Con relación al éxito profesional, los autores explicaron que son aquellas personas, no necesariamente los más inteligentes en su vida académica, sino aquellos que supieron conocer sus emociones, y gobernarlas de forma apropiada, para que colaboraran con su inteligencia. Son los que supieron cultivar las relaciones humanas, y que conocieron los mecanismos de motivación, y los que mueven a las personas. Los de mayor éxito profesional son los interesados más por las personas, que por las cosas, y que reconocen que la verdadera riqueza radica en el capital humano.

Los autores sostuvieron que el éxito personal en la cotidianidad, la inteligencia no facilita la felicidad ni con la pareja o con los hijos, ni con las amistades. El Cociente de Inteligencia (CI) no contribuye a la salud mental y emocional. Son otras habilidades emocionales y sociales las que contribuyen a la estabilidad emocional y mental, de acuerdo con

el autor. El concepto de Inteligencia Emocional (IE) surge como una alternativa a la visión clásica de la persona inteligente y exitosa.

Fernández y Extremera (2002) en su investigación *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer-Salovey* (2005) presentaron y analizaron algunos modelos de la literatura científica que abarcan la nueva visión de la inteligencia emocional (IE). El primero es el *Modelo Mixto de la Inteligencia Emocional*, que ha sido muy difundido, más por razones de mercadeo y publicidad que por la argumentación científica. El otro modelo al cual hacen referencia los autores es el *Modelo de Habilidad*, que tiene un apoyo empírico en las revistas especializadas. Este modelo se centró de manera exclusiva por el procesamiento emocional de la información, y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Este artículo resulta de utilidad para esta propuesta de investigación ya que permite analizar otro punto de vista de la IE. Parte de la base teórica de *Modelo de la Inteligencia Emocional* de Goleman (1995).

Los autores explicaron los cuatro componentes de la IE desde la perspectiva del modelo de habilidades: la percepción y expresión emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. Estas habilidades de percibir, expresar, facilitar, comprender, y regular las emociones están enlazadas entre sí, más sin embargo ciertas personas pueden tener una capacidad de percepción emocional, y carecen de comprensión y regulación emocional. La habilidad de percepción y expresión se puede usar en la competencia personal, o en la inteligencia intrapersonal e interpersonal. De acuerdo con los autores, una buena percepción implica saber leer, etiquetar y experimentar sentimientos y emociones. El dominio de este reconocimiento permite sentar las bases para aprender a controlarse, moderar

reacciones y no dejarse arrastrar por impulsos. También poder distinguir el valor o contenido emocional de un evento, o de una situación social. Para evaluar el nivel de conciencia emocional, se debe tener la capacidad para describirlos, expresarlos con palabras, de forma correcta, según sostuvieron los autores.

La facilitación emocional, segundo componente de la IE según Fernández y Extremera (2005) representa la capacidad para generar sentimientos, que facilitan el pensamiento. Las investigaciones llevadas a cabo y analizadas en sus estudios, establecieron que poder dominar las emociones y hacerlas partícipes de los pensamientos, favorecen la adaptación más apropiada al ambiente que rodea a las personas. Las emociones facilitan el recuerdo de eventos significativas, formación de juicios y la posibilidad de perspectivas distintas a un mismo problema. Basado en las investigaciones de los autores, los estudiantes que hagan uso adecuado de sus emociones pueden determinar el resultado de su aprovechamiento académico y su profesión futura.

El tercer componente tratado por los autores se refiere a la comprensión emocional, que integra el conocimiento de sí mismo, poder determinar las necesidades presentes y los deseos, las causas de determinados sentimientos, el efecto y las consecuencias de las decisiones tomadas y las reacciones que provocan. Cuando se reconocen y se comprenden los propios sentimientos, se facilita conectar y tener empatía con los sentimientos del prójimo. Desarrollar en los estudiantes la destreza empática implica enseñarles que no todas las personas sienten y reaccionan igual, ante situaciones semejantes. Determinar y establecer la importancia del respeto a la individualidad, y orienta las vidas para reconocer que las personas sienten distintas

necesidades, miedos, deseos y odios, ante las diversas situaciones cotidiana (Fernández y Extremera, 2005).

La regulación emocional es la cuarta habilidad que los autores consideraron como la más difícil de desplegar y dominar con maestría. Esta habilidad consiste en el manejo de las reacciones emocionales ante situaciones intensas, positivas o negativas. Esta habilidad es comparable con el *Modelo Mixto* de IE, llamada autorregulación. Los autores explicaron que la regulación emocional es la capacidad para evitar respuestas descontroladas ante situaciones de ira, provocación, o miedo. Otras investigaciones realizadas también indicaron que esta capacidad se aplica a situaciones positivas.

La regulación supone percibir, sentir y vivir el estado afectivo, sin que la persona se sienta abrumada, o impedida de razonar. Una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración, sentirse tranquilo, y relajado ante metas que parecen inalcanzables. La destreza regulativa supone también poner en práctica la capacidad de la auto motivación. Forma parte del proceso auto-regulativo para valorar las prioridades, dirigir la energía hacia el logro de una meta, y afrontar las dificultades de manera positiva. Busca constancia y entusiasmo en esa dirección.

Los investigadores concluyeron el artículo, son una exposición sobre la importancia de la enseñanza explícita de las emociones, y de los beneficios personales y sociales, que implica ese tipo de educación. Se debe comprender y crear en los estudiantes una forma inteligente de sentir, cultivar los sentimientos en los padres y educadores, para modificar los comportamientos y las relaciones familiares y escolares. Como técnicas de desarrollo de estas habilidades los investigadores recomendaron el modelado *y el role-playing* emocional para

materializar su influencia educativa, marcar las relaciones socio-afectivas y encauzar el desarrollo emocional de los estudiantes. Sostuvieron que más allá de una cualidad individual, las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, que proviene de la habilidad de la inteligencia emocional de sus líderes.

Acentuaron los autores que, en el ambiente escolar, los maestros son los principales líderes emocionales. Educar en el siglo XXI implica un reto inmenso. El educador pues ha de tener la capacidad para captar, comprender y regular las emociones de los alumnos para lograr un mejor índice de equilibrio emocional en las clases. Fernández y Extremera, (2002) sostuvieron en su artículo *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*, la importancia de que las instituciones educativas asuman este reto, mediante la formación pertinente de los maestros, para mejorar la convivencia. Los autores reflexionaron sobre la necesidad de la formación de los maestros. Expresaron, *que nuestro corazón no sufra más de lo necesario*, refiriéndose a los ajustes que debe hacerse en la preparación de maestros.

Auto-motivación y la eficiencia de ejecución

La participación de los educadores en la toma de decisiones es motivo de un sinnúmero de investigaciones sobre el tema. Investigadores tales como Spreitzer (1995) López-Miranda (2011) Otero (2005) Wilson y Coolican (1996) entre otros, examinaron la relación entre el empoderamiento, y la motivación, y la eficiencia en la ejecución de las labores. Sobre el empoderamiento Spreitzer (1995) señaló que este concepto es el sentimiento de pertenencia participativa en el entorno laboral, de las ejecuciones y de las responsabilidades de forma positiva. En Estados Unidos, el autor examinó las dimensiones psicológicas del

empoderamiento, y encontró que el conjunto de estas dimensiones es predictor de la efectividad y de la satisfacción laboral.

López-Miranda (2011) investigó en Puerto Rico la relación del empoderamiento psicológico y la actitud hacia el cambio de los maestros de nivel elemental en unas escuelas del Sistema de Educación Pública. Los maestros fueron encuestados sobre su participación en la toma de decisiones administrativas y los cambios en los escenarios educativos. Para estos fines, diseño un cuestionario en el que se relacional el empoderamiento psicológico, con la actitud hacia el cambio (CEPAC). Este cuestionario incluía premisas para determinar los niveles de empoderamiento psicológico en los maestros participantes, los niveles de actitud hacia el cambio y la relación entre ambas. Entre los hallazgos de la su investigación, el autor encontró que existían niveles muy altos en el empoderamiento psicológico, y niveles altos en el promedio de la actitud hacia el cambio. También encontró que existe una relación positiva débil entre los niveles de empoderamiento psicológico y la actitud hacia el cambio.

Basado en estos hallazgos**,** López-Miranda (2011) recomendó al Departamento de Educación de Puerto Rico el uso de CEPAC, para que los maestros pudiesen identificar sus niveles de empoderamiento psicológico y de actitud hacia el cambio. También recomendó al Departamento de Educación de Puerto Rico ofrecer talleres a los maestros con frecuencia, para ayudar los en los procesos de la implementación de cambios en el escenario escolar.

También en Puerto Rico, Hernández (2005) investigó la relación entre los factores personales, interpersonales y organizacionales con el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros. Esta investigación se llevó a cabo con una muestra de maestros de nivel superior del Departamento de Educación de Puerto Rico en la Región de

Mayagüez. Se tomaron en consideración aspectos como la edad, el género y los años de experiencia de los maestros. Las áreas de interés fueron relacionar los factores personales, interpersonales y organizacionales con el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros. Se establecieron que diferencias entre factores personales, interpersonales y organizacionales con el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros.

Del análisis de Hernández (2005) se desprende que existe una relación significativa entre los factores personales, el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros según edad, género y años de experiencia. Basado en los resultados estadísticos de coeficientes de correlación, existe una relación significativa entre el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros personales, en el área de los factores interpersonales en menores de 27 años, y en el rango de 38 a 48 años. En el género y en los años de experiencia, se encontraron relaciones significativas en todas las variables. Cuando se analizaron las variables en el área de factores organizacionales también se hallaron unas relaciones significativas en las edades de 27 o menos, y en el rango de 38 a 48 años. En el género y años de experiencia se encontraron también relaciones significativas.

Para la cuarta hipótesis referente a las diferencias, Hernández (2005) encontró una diferencia significativa entre el cansancio emocional con los factores personales y organizacionales. Además, se encontraron diferencias significativas entre el cansancio emocional con los factores interpersonales, y las organizaciones. En el área de despersonalización no se encontraron diferencias significativas con los factores personales e interpersonales. Los datos analizados revelaron que existe una relación significativa entre el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros, y que existe una diferencia

significativa entre el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros personales, en maestros de nivel superior de la Región de Mayagüez del Departamento de Educación de Puerto Rico. Hernández (2005) concluyó que el nivel de *quemazón* o cansancio emocional, se presentó en los maestros participantes del estudio de manera similar en los factores personales, interpersonales y organizacionales, en la mayoría de las variables consideradas de acuerdo con edad, género y años de experiencia.

Wilson y Coolican (1996), en el estudio llevado a cabo en Washington, DC, se condujo por medio de entrevistas profundas y estructuradas a ambos grupos, y mediante la administración del instrumento *Self Empowerment Index* desarrollado por Wilson (1993). Mediante las preguntas estructuradas se recogía la información sobre la visión de las metas y las tareas de los maestros. También la percepción de la competencia de eficiencia, y su auto-determinación auto-regulación, para seleccionar comportamientos que los lleven a lograr y cumplir con metas y tareas con los resultados esperados.

La selección de los participantes para las entrevistas fue por conveniencia. Se seleccionaron los tres que obtuvieron los niveles más altos en empoderamiento, y tres con los niveles más bajos. Las entrevistas fueron grabadas, con la debida autorización de los participantes, para ser analizadas y comparadas más adelante. Ambos grupos expresaron la importancia de ser *colegas*, mejorar en la resolución de problemas e incorporarse en la toma de decisiones.

Los maestros participantes con un alto índice de empoderamiento sostuvieron que trabajar con los directores es importante, y que esta relación permite crear un ambiente laboral positivo, y mejora en la toma de decisiones. Los maestros participantes con un bajo índice de

emprendimiento visualizaron la relación con el director como una jerárquica. Reflejaron un bajo compromiso y expectativas de aprendizaje para trabajar junto a colegas y directores. Wilson y Coolican (1996) en la discusión de los hallazgos, responsabilizaron a los directores por ser quienes influyen y proveen para aumentar el compañerismo, ser un agente de cambio, motivar hacia un aumento en la colaboración y en el compromiso del maestro.

La investigación de Wilson y Coolican, provee información importante sobre la influencia de la administración en las actitudes de los maestros. Basado en el análisis de esta investigación, la motivación extrínseca hace a los maestros más participativos en las tomas de decisiones, incrementa la motivación, el entusiasmo, y el sentido de logro. A modo de reflexión, la actitud de los maestros puede ser influenciada por los administrativos de forma negativa o de forma positiva. Depende de la participación de éstos en la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el ofrecimiento de adiestramientos.

La motivación intrínseca o auto-motivación, de acuerdo con Gallardo (2007), debe ser impulsada por la organización, o para la empresa mediante un compromiso entre ésta y los empleados. En este tipo de compromiso, tanto la empresa como el empleado tienen derechos y deberes compartidos. Conger y Kanungo (1988) expresaron que la motivación es un proceso donde los individuos realzan sus creencias en su auto-eficacia, y aumentan la seguridad de que pueden realizar el trabajo competentemente. Grothberg (2002) explicó que la socialización, la competencia y la auto-motivación, entre otros, son factores internos que permiten a las personas recuperarse ante situaciones adversas. También los estilos de interacciones cálidos, proveer el establecimiento de metas, desarrollo de valores y liderazgo son factores externos que inciden en la auto-motivación.

La motivación individual intrínseca dirigida o relacionada con el trabajo, es la definición que le otorgaron al concepto de empoderamiento Thomas y Velthouse (1990) en su investigación sobre los elementos cognitivos, en el modelo de interpretación de motivación intrínseca. A través del estudio, identificaron cuatro dimensiones de la motivación: significado, competencia, auto-determinación e impacto. Cuando estas dimensiones están integradas, producen altos niveles de energía, iniciativa, flexibilidad y persistencia hacia el trabajo. Expresaron que los empleados trabajan más cómodos, con mínima supervisión, son flexibles ante tareas nuevas y se mantienen motivados y resilientes.

Codina (2011) realizó un análisis de varios estudios sobre la inteligencia emocional y el componente de automotivación. Señaló que el desarrollo de la auto-motivación requiere de fuentes de inspiración que proporcionen la energía para la acción. La motivación tiene un camino particular que dirige el proceso: *Necesidad- Motivo- Estímulo- Acción- Resultado (sección Desarrollo, párr.1-2)*, expresó. Codina (2011) mencionó, que en las nuevas ofertas de empleo se requiere que el candidato sea emprendedor, y que trabaje por su cuenta, en otras palabras, que domine la auto-motivación. La razón de este requerimiento es que el empleador no tiene que usar tanto control por parte de la empresa. Usualmente, el empleado hace mejor uso del tiempo y suele ser más productivo cuando esta menos supervisado directamente, y menos intervenido por el supervisor. El empleado debe ser capaz de filtrar y controlar el proceso, y mantenerse en calma, mediante el uso de la inteligencia emocional.

Del análisis del estudio, sobre la auto-motivación de Codina (2011) se destacan cuatro fuentes principales de motivación:

- El empleado mismo. Pensamientos, respuesta moral, experiencias previas, comportamiento.
- Amigos, familiares, colegas. Representan la ayuda exterior en el proceso de auto-motivación.
- Mentor emocional. Persona real o ficticia que sirve de inspiración, ejemplo o modelo.
- El propio entorno. Aire, luz, sonidos y otros estímulos en el entorno laboral.

Al igual que las fuentes de motivación, también están presentes los siguientes elementos: confianza, optimismo, tenacidad, entusiasmo, y resistencia. La confianza implica que se tiene la capacidad; el optimismo imparte esperanza; la tenacidad influye para permanecer centrado en la tarea, el entusiasmo permite disfrutar del proceso, y la resistencia interviene para empezar una y otra vez una labor, de ser necesario.

Codina (2011) explicó que la fuente de motivación denominada como *Nosotros mismos* es la más poderosa de todas las fuentes. Provoca la auto-motivación pero a la vez provoca el desaliento, el punto de partida. El pensamiento, nivel de ansiedad y comportamiento del sistema emocional, determina lo que se hará con las otras fuentes de motivación.

Sobre el concepto de auto-motivación, Weisinger (1998), propuso una serie de técnicas para poder aprender a pensar de forma positiva. Requiere de utilizar afirmaciones motivadoras, realizar juegos mentales, centrar los pensamientos en una meta específica, de emplear imágenes mentales, entre otras, explicó. También el autor propuso hacer uso de auto-críticas constructivas y establecer metas significativas. Lo opuesto a esta perspectiva, el autor, lo denominó *inercia*, que mantiene a las personas detenidas, abrumadas por todas las cosas que se tienen que hacer. Para contrarrestar la inercia, sugirió colocar afirmaciones motivadoras a la

vista, establecer diversos juegos mentales, abordando la semana laboral con el mayor entusiasmo posible o afirmaciones positivas, y proponiendo que ese día sea concluido con los mejores resultados.

Weisinger (1998) explicó referente a la técnica de centrar los pensamientos o delimitación temporal, que consiste en establecer un tiempo específico para realizar un trabajo intenso, disponiendo de aquellas circunstancias apropiadas para dicho trabajo, cuáles sean necesarias. La representación o imágenes mentales se utilizan imaginándose o proyectándose alcanzando un logro especifico que se traduce a la realidad tal como imaginada. Desde la perspectiva del modelo de inteligencia emocional (IE) de Weisinger (1998) los amigos, familiares y colegas representan la ayuda exterior en el proceso de auto-motivación.

La importancia de los mentores emocionales, el autor la reconoció como una de las técnicas para el desarrollo de automotivación. Estos mentores pueden ser reales o imaginarios, también podría ser una persona real pero fallecida. Esta persona mentora debe ser inspiradora, que pueda responder qué hacer ante una situación y cómo se sentiría al respecto. Debe resultar extraordinariamente motivadora, que esté presente en un momento motivador y que pueda ser evocada a menudo, reviviendo momentos de inspiración en la vida de esa persona.

Codina (2011) por su parte, analizó la importancia del entorno como fuente de motivación. Los espacios deben ser agradables y motivadores, rodeado de objetos motivadores. La organización del lugar debe estar enfocada al beneficio de la persona. Los lugares deberían ser bien iluminados, ventilados, con sonidos agradables y fotografías, mensajes y/o imágenes de paisajes que relajen e inspiren motivación. La parte opuesta de la motivación son los contratiempos, explicó el autor, que desvían el camino y reducen el entusiasmo y la

motivación. Las personas pueden perder la motivación cuando enfrentan pobre evaluación del despeño, cancelación de algún proyecto, rechazo a un ascenso. Estos contratiempos en ocasiones detienen, se resiente la auto-estima, surgen emociones negativas como la depresión, el miedo, la ira, sostuvo Codina (2011). Los contratiempos provocan problemas en las relaciones familiares, de amistad o con las autoridades no laborales.

Otra manera de ver los contratiempos, según el autor, es como una pérdida, un derrumbe de la motivación, la falta de confianza, falta de entusiasmo y baja autoestima. Desde la perspectiva de Weisinger (1998) cuando la persona es emocionalmente inteligente sabe manejar los contratiempos, y saca ventaja de éstos y coloca los contratiempos a su favor. Para concluir el análisis de los diversos postulados sobre la auto-motivación, Codina (2011) presentó el siguiente resumen: la auto-motivación es la aptitud de la inteligencia emocional que permite encontrar las fuerzas para alcanzar las metas trazadas, que existen cuatro fuentes de auto-motivación principales: la propia, la que pueden proporcionar los amigos y familiares, el mentor emocional y el entorno laboral. La confianza, el optimismo, la tenacidad, el entusiasmo y la resistencia son las aptitudes que deben estar presentes indistintamente de las fuentes de motivación.

Codina también sostuvo que los mentores emocionales deben ser motivadores e inspiradores y estar presentes. El autor concluyó que es importante el entorno laboral, y que éste sea agradable, organizado hacia el propósito, rodeado de objetos motivadores. Insistió que los contratiempos o las dificultades se enfrentan con reafirmaciones positivas y motivadoras, manteniendo buen sentido del humor, con la práctica de la relajación, para reafirmar las metas, y plantearse otras nuevas. Al enfrentar los contratiempos, estos se deben manejar de forma

efectiva y sin estancamientos, por medio de las diversas etapas de tránsito, o camino hacia el control de las emociones.

Rivas (2007) en *Mapa de las teorías de la organización: una orientación para empresas* describió el origen de las teorías de las relaciones humanas, que pretenden explicar el comportamiento de empleados en las industrias, para las décadas del 20 al 70. Estos paradigmas se inician con los experimentos de Mayo (1932) en la empresa Western Electric´s Hawthorne. Estos han sido conocidos como los estudios de Hawthorne, que demostraron que mediante la variedad de las condiciones ambientales de trabajo, a unas más favorables, se evidenciaba un crecimiento del nivel de productividad de las empleadas, y menos fatiga en las personas bajo el estudio. El estudio de Hawthorne consistió en la modificación de la iluminación del grupo control, la realización de cambios en los períodos de descanso, la reducción de la jornada de trabajo, y la aplicación de variantes en los sistemas de pago de incentivos.

Pero estas modificaciones no parecieron explicar los cambios en la productividad. Los factores responsables del aumento de la productividad, en general, se debían a factores sociales como la moral de los empleados, y la existencia de relaciones interpersonales satisfactorias entre los miembros del grupo de trabajo, o el sentido de pertenencia y la eficacia de la administración. De acuerdo con Mayo (1932) los aspectos emocionales del trabajo resultan más importantes que los físicos. Sostuvo que existen grupos sociales dentro de las organizaciones, que resultan efectivos para la productividad de la organización.

La administración debe ser capaz de comprender el comportamiento humano; especialmente, el comportamiento grupal. Debe favorecerlo mediante habilidades

interpersonales, como la motivación, la asesoría, la dirección y la comunicación. A este fenómeno de la administración de una empresa se le conoció como el *Efecto Hawthorne* (Natemeyer, 2011). El estudio evidenció que la mejor forma de la organización en una empresa es la que considera e integra a las personas que la hacen funcionar, como considerar la parte humana y la integración de los componentes de la organización.

La inteligencia emocional ha sido estudiada ampliamente por su relación con el aprendizaje y las ventajas de desarrollar ésta en los individuos. Rassaian (2004) estudió como la percepción y el procesamiento cognitivo es influenciado por aspectos intrapersonales, como la curiosidad, las emociones, la concentración y los factores ambientales, tales como los métodos de enseñanza y el refuerzo aplicado. El estudio previo del autor sobre el *Método de Enseñanza Centrado en la Investigación (RCTM,* por sus siglas en inglés) en comparación con la conferencia convencional, arrojó que el RCTM provoca entusiasmo y ansiedad. En adición, estableció que la memoria a largo plazo se afecta significativamente con las emociones positivas. La *Teoría de Ampliar y Construir* de Fredrickson (1998) señaló que las emociones positivas son muy útiles para guiar la conducta actual, mediante la ampliación de la atención y la cognición. Establecen el escenario para la búsqueda de la creatividad, la exploración y la innovación.

Fredrickson (2004) describió la forma y la función del conjunto de emociones positivas, que incluye la alegría, el interés, la contentura y amor. La alegría aviva el estímulo a jugar, el interés aviva el impulso a explorar, la contextura aviva el estímulo para saborear e integrar, y el amor aviva el impulso de los ciclos recurrentes de estos estímulos, dentro de unas relaciones seguras y cercanas, explicó el autor. Las emociones positivas promueven el

descubrimiento de relaciones creativas y noveles, ideas y vínculos sociales. Rassaian (2004) estableció que los postulados sobre la inteligencia emocional marcan una intersección entre dos componentes fundamentales de la psicología: el área cognitiva y el sistema emocional. Estas dos teorías enlazadas, hacen que el conocimiento y el uso positivo de las emociones, constituyan una destreza importante para el funcionamiento efectivo social y personal (Fredrickson, 2001).

Con este trasfondo teórico, Rassaian (2004) en su investigación concluyó que cuando se inducen emociones positivas en los estudiantes y se refuerza su auto imagen, se tienen un resultado sólido en sus actitudes, el aprendizaje, y la memoria. Los estudiantes disfrutaron más las preguntas y las discusiones entre ellos mismos, más que las preguntas dirigidas y formuladas por el maestro. Estos resultados fueron establecidos luego que los estudiantes fueran inducidos mediante conversaciones de motivación positiva, previo a la exposición de los temas de las clases.

Otra investigación que está basada en las *Teorías de las Relaciones Humanas Empresariales y la Teoría de Jerarquías de necesidades* de Maslow (1970), se llevó a cabo en España. La misma proponía cambiar los métodos de evaluación del personal de la Confederación Hidrográfica del Rio Júcar. Cambiar la metodología de la evaluación a una más humana, facilita tomar más en consideración las necesidades básicas de los empleados. La misma fue adoptada por la Confederación, y se obtuvieron resultados favorables, y mejoras en la efectividad y en la eficiencia de los empleados en sus funciones (Belenger, 2013). El estudio llevó a concluir la importancia de la parte emocional en el entorno laboral, para lograr mejorar

la capacidad productiva de la industria, lo cual puede ser aplicado a otros entornos laborales, como lo es la empresa educativa.

La planificación del proceso de enseñanza y la eficiencia de ejecución

La función del maestro es depositaria social de una función determinante, para contribuir a asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad, que los forme como ciudadanos. La educación de calidad guarda correlación con la posibilidad del desarrollo de un país, por lo que se debe buscar que el maestro tenga los elementos necesarios para cumplir con su función (Aldrede, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

El docente se le han asignado múltiples roles dentro de las diversas perspectivas pedagógicas. Entre estos, transmisor de conocimientos, animador, supervisor y guía de los procesos de aprendizaje, investigador, entre otros (Díaz y Hernández, 2004). Se constituye como un organizador y mediador del conocimiento, de acuerdo con los autores. El maestro debe poseer varias competencias: conocimiento teórico del aprendizaje, despliegue de valores y actitudes, dominio de la materia que enseña, control de estrategias y conocimiento personal práctico, de la enseñanza.

"Para comenzar la planificación, los educadores podrán reflexionar acerca del concepto que desean enseñar e identificar las inteligencias que resulten más apropiadas para comunicar el contenido" (Campbell, Campbell y Dickenson, 2004, p. 294).

Por su parte, Armstrong (2006) expresó sobre una de las funciones del maestro, la planificación. Cuando existe la incorporación de las inteligencias múltiples en la planificación de los maestros, permite un acercamiento mayor a una variedad de estudiantes, más que mediante la planificación tradicional. Mediante la implantación de una serie de fases de las

inteligencias múltiples, el maestro debe seleccionar aquellos métodos, técnicas y materiales que propicien el aprendizaje ante la variedad de estudiantes más amplia que hay en una sala de clase. Sagor (1991) estableció que los maestros identifican las necesidades de la comunidad de aprendices, para planificar los cambios e innovaciones necesarios para determinar la efectividad y la implantación de estos cambios.

La planificación de la enseñanza basada en las necesidades de los estudiantes, donde el docente selecciona las técnicas y las estrategias de enseñanza también, ha sido objeto de numerosos estudios. Una investigación sobre la planificación con el principio de las inteligencias múltiples y el efecto en el aprovechamiento académico se llevó a cabo en Puerto Rico por Vélez-Torres en 2011. La investigación cuasi-experimental con la administración de una pre y post-prueba se ofreció a tres grupos de estudiantes de noveno grado en la Región Escolar de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. El propósito de la investigación era determinar si el aprovechamiento académico incrementaba cuando se planificaba una lección del curso de Ciencias Terrestres, por medio de la integración de las inteligencias múltiples predominantes de los estudiantes. Los hallazgos revelaron que la planificación basada en las inteligencias múltiples logro aumentar el aprovechamiento académico de los estudiantes participantes.

Síntesis de los hallazgos de la revisión de literatura

La literatura revisada permitió a la investigadora principal corroborar y constatar la importancia de la inteligencia emocional en la vida personal y profesional de los individuos. Se revisaron diversos estudios, entre ellos, cómo las empresas emplean estrategias para mantener la productividad y la eficiencia, mediante el desarrollo de la inteligencia emocional de sus

empleados (Sorayaei, Shaiyadeh & Aft, 2015). Al calor de estos estudios, se ha validado la influencia de la inteligencia emocional en el campo de la educación, y el efecto positivo sobre el aprendizaje. Se examinó el efecto del *burnout* o *quemazón* en los educadores, que debido a sus funciones sufren y afectan su ejecución laboral. De hecho, Maslach y Leiter (1981) desarrollaron instrumentos que determinan los niveles de agotamiento emocional, y los efectos en sus tareas y en sus responsabilidades.

Entre los estudios consultados también se buscaron cuales son aquellos factores detonantes de la *quemazón,* más allá de los factores diarios que se viven en ejecución del magisterio. Alcantud (2004) examinó estos factores de riesgo y su relación con la ejecución adecuada de los maestros. Otros enfoques relacionados con la *quemazón* fueron dirigidos por parte de la gerencia, y cómo afectan los estilos de administración. Cedoline (1982) sostuvo que la pobre comunicación y la retroalimentación entre la administración y los educadores pueden ser fuente directo para activar la *quemazón.*

La inteligencia emocional, según investigaciones, está relacionada con el bienestar personal y social de los individuos. Algunos investigadores y teóricos han encontrado y demostrado empíricamente que es más determinante del éxito que el mismo coeficiente intelectual (Fernández y Extremera, 2002). Goleman (1995) populariza el concepto de la inteligencia emocional y la expresa en cinco componentes que trabajan armoniosamente para la estabilidad emocional del individuo. Cuando algunos de estos componentes se desbalancean, aflorar la *quemazón* o *burnout* emocional.

Los componentes de auto-regulación y auto-motivación examinados en la investigación propuesta también han sido objeto de análisis en países europeos, latinoamericanos y

estadounidenses. De la revisión se desprende, que relacionan estos componentes tanto con el aprendizaje, el docente y sus estilos de enseñanza, desde la perspectiva gerencial, y en otros ámbitos laborales. Estas investigaciones han demostrado la importancia de estos componentes, y cuáles serían las estrategias más adecuadas para fortalecer los mismos.

En Puerto Rico, se investigó si existía una relación entre el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros con los factores personales, interpersonales y organizacionales. Hernández (2005) indico una relación significativa entre el cansancio emocional con todos los factores examinados en los maestros participantes del estudio. Otros estudios examinados establecieron lo determinante que es la autorregulación en la motivación hacia el aprendizaje. Se establece que maestros que tienen una inteligencia emocional desarrollada, pueden impactar de manera positiva a los estudiantes para aumentar la motivación de éstos hacia el aprendizaje.

Una inteligencia emocional sólida, basado en las investigaciones examinadas, provee estabilidad personal, social y laboral a los individuos. La inteligencia emocional de autorregulación y automotivación, y la eficiencia en la planificación del maestro ante la implantación de un modelo de enseñanza y planificación específica.

Aportaciones de la revisión de literatura

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Cuando se desarrollan las competencias emocionales se da lugar a la educación emocional (Bisquerra Alzina, 2003)**.** Partiendo de esa premisa, se realiza el análisis de estas investigaciones, que colocan en perspectiva la importancia de la inteligencia emocional en el lugar de trabajo, y algunas situaciones que pueden afectar el componente de auto-motivación y

auto-regulación. La ejecución y la consecución de las metas se ve influenciada por el dominio de las emociones y del ambiente laboral donde la persona se desempeña. Los componentes emocionales de la auto-motivación, y de la auto-regulación serán las variables relacionadas con la eficiencia de ejecución en la planificación de los maestros ante la presencia de nuevas situaciones estresantes.

Se observa que a través de la revisión de la literatura, con respecto de la auto-regulación es fundamental, tanto para el control de los otros componentes de la inteligencia emocional, y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, el éxito laboral y la consecución de la autorrealización, según descrita por Maslow (1970). La revisión de la literatura permite comprender desde diferentes puntos de vista el concepto de la inteligencia emocional, y su relación con la sana ejecución de los individuos.

Limitaciones de la revisión de literatura

Durante la revisión de literatura, la investigadora principal, a pesar de la extensa búsqueda realizada, se le dificultó encontrar estudios que se relacionaran específicamente con la eficiencia en la planificación ejercida por el maestro, y las variables de la auto-regulación y de la auto-motivación. El análisis y la revisión presentados son aquellos, que de alguna manera, se relacionan con las variables de la inteligencia emocional y con ciertos aspectos de la educación, y el procesos de aprendizaje. Las variables de los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y de auto-motivación, relacionadas con la eficiencia en los procesos de planificación por los educadores, igualmente no se encontró. Estudios sobre la relación entre implantación de modelos de enseñanza, y la planificación tampoco fueron hallados. El análisis de investigaciones giró entorno a la inteligencia emocional, y cómo se

relaciona con el comportamiento de las personas dentro del escenario escolar y fuera de éste. Otras investigaciones analizadas se relacionaban con el agotamiento emocional, o *burnout* y la eficiencia en la ejecución de educadores, los estudiantes y empleados de otras empresas.

Otra limitación de la revisión de literatura consistió en encontrar muy pocas investigaciones sobre el tema en Puerto Rico. Las investigaciones sobre eficiencia de la ejecución relacionadas con la inteligencia emocional examinadas, realizadas en Puerto Rico, estaban dirigidas principalmente hacia la administración y supervisión educativa relacionadas con los Recursos Humanos. La mayoría de los estudios analizados se realizaron en Estados Unidos, algunos países europeos y latinoamericanos, pero se reconoce que la población e idiosincrasia es distinta. Este hecho puede llevar a que los resultados y las conclusiones obtenidas en las investigaciones analizadas, no necesariamente pueden ser aplicables a la población de Puerto Rico.

Perspectiva teórica del estudio

Los hallazgos de la revisión de literatura y los supuestos teóricos que se han analizados han permitido a la investigadora construir su perspectiva teórica general de la investigación. Los fundamentos teóricos seleccionados para la investigación permiten relacionar aspectos de la inteligencia emocional, con el desarrollo psicológico y cognitivo óptimo de los seres humanos, y las diferencias que existen en la forma y manera de enseñar y aprender. La cantidad de tareas que llevan a cabo los maestros, provocan niveles de estrés elevados, de acuerdo con varios autores, tales como Alcantud (2004) Aldrede (2003) Álvarez (2005) Avilés (2004) Dworkin (1987) Maslach, Jackson y Leiter (1999)**.** Estos autores examinaron los diversos escenarios educativos y el impacto de las circunstancias en las tareas inherentes al

cargo docente sobre éstos. En términos generales, los autores coinciden en que los niveles de estrés son elevados, y que cualquier cambio adicional puede provocar, o alterar sus emociones.

La rotación de nuevos modelos de enseñanza provoca un aumento en los niveles de estrés, y desbalancea los componentes de la inteligencia emocional de auto-motivación y auto-regulación, según propuestos por Goleman (1998). Estos posibles cambios podrían estar relacionados con la forma de manejar una crisis, e inciden en la eficiencia de la ejecución de uno de los procesos necesarios de la docencia, como lo es la planificación. Si los niveles de motivación se afectan, el educador enfrenta mayor dificultad para impactar nuevas estrategias educativas y podría no estar presto a aprender sobre éstas, y ser más eficiente en la ejecución de los procesos curriculares. Goleman (1998) expresó que las personas con una inteligencia emocional bien desarrollada son muy exitosos en cualquier empresa, y hacen de la empresa una exitosa también. Así que de acuerdo con el autor, no solamente es importante el coeficiente intelectual o cognitivo para ser exitoso, sino el balance entre los componentes de la inteligencia emocional es determinante en el éxito de las personas.

Satisfacer las necesidades básicas, de acuerdo con las distintas etapas del desarrollo, según Maslow (1970) es determinante para lograr la realización del individuo. Si el individuo posee una inteligencia emocional desarrollada, y puede alcanzar satisfacer sus necesidades a lo largo de su desarrollo, debe poder ser exitoso, y realizarse en sus metas y en sus retos profesionales. De acuerdo con la teoría, el tope de la pirámide corresponde a reconocerse así mismo como realizado y estimado. Mucho tiene que ver el desarrollo de la inteligencia emocional en este nivel de necesidad. Para lograr satisfacer este nivel, las personas necesitan ser reconocidas por su independencia y libertad, por lo que estar centradas y dirigidas hacia el

logro personal es importante. Estar centradas y dirigidas hacia el logro, requiere de la auto-regulación, y de la auto-motivación, por lo que la inteligencia emocional desarrollada es imprescindible.

La revisión de literatura realizada, aunque limitada, proveyo a la investigadora una visión amplia de cómo la inteligencia emocional tiene un rol importante en el desarrollo profesional, y académico de las personas. Autores tales como Fernández y Extremera (2002) Conger y Kanungo (1988) y Fredrickson (1998, 2004) entre otros, revelaron en sus estudios que el balance emocional es necesario para evitar la *quemazón* o *burnout* en el escenario laboral. En adición, la disciplina, el compromiso, la auto-motivación, y la auto-regulación constituyen herramientas poderosas de éxito profesional.

La investigadora principal reflexiona sobre la importancia de la preparación, la capacitación y la motivación externas como instrumental en el desarrollo de la eficiencia de ejecución de los diversos roles profesionales en cualquier escenario. El adiestramiento y la práctica sobre nuevos paradigmas educativos provee al educador de mayor dominio, por lo que su eficiencia aumenta, así como su confianza y motivación en su ejecución. Las acciones y el modelaje del educador frente a los alumnos sirve, a su vez de motivación para éstos (Fredickson, 2004)**.** Se concurre con los autores, que sostienen que la auto-regulación y la auto-motivación como componentes de la inteligencia emocional, empujan al individuo a querer ser mejor persona, y profesional, para ejecutar con mayor eficiencia y constituir modelo para otras personas.

Capítulo III

Método

Introducción

Para responder a la pregunta de la investigación, ¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación ,y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico? se expone y se explica el diseño de la investigación, la población, la muestra, el instrumento para recopilar los datos e información, los procedimientos para recopilar los datos del estudio piloto y del estudio formal, el análisis estadístico de los datos y los procedimientos y protocolos relacionados con la permisología de la Institución y del Departamento de Educación de Puerto Rico.

La presunción de la investigadora principal fue que existe una posible relación significativa entre dos de los componentes de la inteligencia emocional, auto-regulación y auto-motivación, con la eficiencia de ejecución de la planificación, uno de los procesos inherentes a la profesión de educador, cuando se enfrentan a una carga mayor emocional. Es investigación cuantitativa de correlaciones de variables, en la que se analiza la relación con los modelos y las estrategias de enseñanza, y planificación conocidos como *Understanding by design (UBD) y Problem Based Learning (PBL)*, ambas estrategias se implementan por el Departamento de Educación de Puerto Rico. Estos dos modelos de enseñanza se consideran

como componentes estresores adicionales, que pueden relacionarse con la auto-regulación, y la auto-motivación de los maestros participantes del estudio.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es descriptivo, cuantitativo de correlaciones de variables, mediante la aplicación de coeficientes de correlación de *Pearson Moment Coefficient,* para afirmar o rechazar hipótesis de correlaciones importantes entre las variables. No se considera el concepto de causalidad entre las variables. Se utilizó una muestra de 61 maestros de nivel secundario del Programa Académico de Ciencias, 16 maestros para el estudio piloto y 45 para el estudio formal. Tanto para el estudio piloto, como para el estudio formal, no se seleccionaron participantes secundarios. Estas muestras fueron seleccionadas en las municipalidades escolares que comprende la Oficina Regional Escolar (ORE) de Ponce, del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Se utilizó un cuestionario modelo Likert, construido por la investigadora y validado por un Comité de Expertos, que estuvo constituido por cinco profesionales de currículo y enseñanza, gerencia y liderazgo educativo. La confiabilidad interna de las medidas del cuestionario (consistencia interna del cuestionario, CI = 0.80) se logró mediante el uso de un estudio piloto con 16 maestros de nivel secundario previamente indicado. El análisis estadístico de los datos se realizó mediante la aplicación de coeficientes de correlación de Pearson, prueba *t* de muestras independientes, estadística descriptiva, pruebas *post hoc* cuando éstas apliquen. Estos procedimientos permitieron tomar las decisiones estadísticas necesarias con respecto de las presuntas correlaciones significativas de las hipótesis del estudio, según el constructo de *alpha* $p < .05$.

La programación y el procesamiento de los datos del cuestionario se realizó mediante el uso del programado SPSS v. 25 (*Statistical Product and Service Solutions)* por un especialista en estas destrezas específicas de programación de datos. Fue aprobado por el Comité de Disertación. La investigadora fue totalmente responsable de los procedimientos establecidos con la entrega y el recogido de los cuestionarios emitidos por parte de las muestras de maestro participantes, tanto del estudio piloto como del estudio formal. En adición, la investigadora fue responsable de la comunicación, asistir a reuniones u otras actividades necesarias, para lograr los permisos del Departamento de Educación y de la Junta de Revisión Institucional (IRB, por sus siglas en inglés) según dispuesto en la Política Pública 13-2014-2015 sobre Directrices y disposiciones para realizar Investigaciones y todas sus fases delimitadas todas por la Institución universitaria de procedencia.

La protección de los documentos antes, durante y después del estudio piloto, y el estudio formal, y la final destrucción de éstos, fue y será responsabilidad de la investigadora y no de segundas o terceras personas ajenas a la investigación. Estos documentos serán guardados y protegidos, siguiendo las normas establecidas por el *IRB* de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

El estudio piloto y el estudio formal fueron conducidos una vez la investigadora fue autorizada, primero por el Departamento de Educación de Puerto Rico y por último, por la Junta de Revisión Institucional *IRB*. Todos los procesos y contenidos propios de la evaluación, aprobación oficial de la investigación fueron conducidos mediante el uso de la plataforma electrónica *IRB Net* de la Institución, creada para estos fines.

Población y muestra del estudio

La población de la investigación se definió como maestros y maestras permanentes del nivel superior del Programa de Ciencias de las escuelas públicas de la Región ORE de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. La Región ORE Ponce actualmente está constituida por aproximadamente 180 escuelas de los niveles elemental, intermedia y superior. De este total de escuelas, 25 corresponden al nivel superior, que es la población de interés para la investigadora. Estas 25 escuelas superiores están distribuidas en cuatro Mega Distritos Escolares: Ponce, Utuado, Yauco y Santa Isabel.

La Región ORE de Ponce cuenta con aproximadamente 3,709 maestros en las categorías de permanentes, transitorios y en destaque según el Directorio de Escuelas Activas, 2019. Se estima que el Programa de Ciencias del nivel superior tiene un total aproximado de 206 maestros. Tanto para el estudio piloto como para el estudio formal, no se seleccionaron participantes secundarios.

Muestra de la investigación- estudio piloto

La muestra del estudio piloto, constituida por16 maestros, al igual que la del estudio formal, constituida por 45 maestros de Ciencias, de nivel secundario fueron seleccionados de las municipalidades escolares de la Región ORE de Ponce, del Departamento de Educación de Puerto Rico. Los 16 maestros del estudio piloto no participaron en el estudio formal. La selección de la muestra del estudio piloto respondió a los conceptos de inclusión y exclusión que se indican más adelante.

La investigadora, utilizó un listado de escuelas, para identificar las escuelas de nivel superior que corresponden a la Oficina Regional Educativa de Ponce (DE-Perfil Escolar,

2019). El reporte presentó una serie de datos sobre la escuela, tales como la cantidad de maestros, dirección y número de teléfono, entre otros. La investigadora se comunicó con las escuelas seleccionadas para el estudio piloto, para identificar la cantidad de maestros/as del Programa de Ciencias que allí laboraban. Las escuelas que fueron seleccionadas para el estudio piloto estuvieron conformadas por las siguientes: Bethzaida Velázquez (Superior), Dr. Pila, Ponce High School, Superior Jardines de Ponce, Lila María Mercedes Mayoral y Juan Serrallés (Superior).

La selección de las escuelas respondió a la organización por zonas distritales de ORE Ponce, lo que asegura la igualdad de participación de toda la población bajo estudio. Las otras zonas distritales (Utuado, Yauco y Santa Isabel) fueron utilizadas en el estudio formal. La cantidad de maestros del Programa de Ciencias en dichas escuelas superaba la muestra de 16 participantes para la prueba piloto tomando en consideración a aquellos que no acepten participar, lo que dejó el margen de poder alcanzar la cantidad correspondiente a esta etapa.

La investigadora proveyó volantes, u hojas sueltas al director/a escolar, una vez obtenida su autorización para promocionar el estudio piloto, para reclutar los participantes. Una vez autorizada, se les entregó a cada maestro/a del Programa de Ciencias un opúsculo con una breve explicación de la investigación e invitándole a participar del mismo. Los participantes también fueron reclutados a través de dos redes sociales: *Facebook* y *WhatsApp.* En ambas, hay grupos sociales específicos y oficiales, donde maestros de ciencias pueden enterarse de la investigación piloto.

La investigadora fue la persona responsable de contactar a los posibles participantes, una vez obtenida la autorización del director/a escolar para estos efectos. La investigadora visitó las escuelas para orientar y ofrecer la información sobre el estudio piloto a los posibles participantes. La participación de los maestros de Ciencias de la Región ORE de Ponce del Departamento de Educación de P.R. respondió a los principios de privacidad, confidencialidad y voluntariedad de los participantes. Cualquier maestro participante, a pesar de haber consentido participar en el estudio, podría retirarse de este proceso cuando así lo decidiera. La selección respondió a los principios de inclusión y exclusión detallados a continuación.

Inclusión y exclusión del proceso de selección de la muestra del estudio piloto;

- Sólo participaron en el estudio maestros permanentes del nivel superior del Programa de Ciencias de la Región Educativa de Ponce.
- Los maestros pudieron participar, independientemente de las variables de género, edad, experiencia docente o preparación académica.
- Sólo pudieron participar maestros que respondan positivamente a los conceptos de privacidad, confidencialidad y voluntariedad, que exige el protocolo de la permisología de la Junta Institucional de Revisión *IRB*.
- Sólo pudieron participar los maestros que evidencien por escrito su consentimiento y autorización de servir de muestras, tanto en el estudio piloto como en el estudio formal.

- Los maestros participantes de ambos grupos, estudio piloto (16) y estudio formal (45) fueron seleccionados, según se recibieron los cuestionarios contestados en sobres sellados, de manera voluntaria, o a través de la plataforma digital.
- La participación de los maestros se limitó a completar y entregar un cuestionario, que le tomó contestar aproximadamente 30 minutos. De ninguna forma, se interrumpió el horario de trabajo de los participantes.

Muestra de la investigación- estudio formal

La muestra de 45 maestros del nivel secundario para el estudio formal fue seleccionada de las municipalidades escolares comprendidas en la Oficina Regional Escolar ORE de Ponce, del Departamento de Educación de Puerto Rico. La investigadora fue completamente responsable con la identificación, el reclutamiento y el establecimiento del contacto con los participantes. La participación de los maestros respondió a los principios de privacidad, confidencialidad y voluntariedad. Los principios de inclusión y de exclusión, previamente señalados para el estudio piloto, también aplicaron en su totalidad a la muestra del estudio formal.

Las escuelas de donde se seleccionaron los participantes fueron: Asunción Rodríguez de Sala, Aurea Quiles Claudio, Carmen Belén Veiga, Dr. Máximo Donoso Sánchez, Elvira M. Colón, Lysander Borrero Terry, Ramón José Dávila, Superior Ocupacional y Técnica de Yauco, Superior Vocacional Utuado, Superior Vocacional Nueva Villalba, Luis Muñoz Rivera, Ernesto Ramos Antonini, José Emilio Lugo, José Felipe Zayas, José Vizcarrondo, Josefa Vélez Bauzá, Josefina León Zayas, Loaíza Cordero del Rosario, Luis Llorens Torres, y Luis Muñoz Marín. Estas escuelas no participaron del estudio piloto.

A los maestros que decidieron participar, se les ofrecieron dos formatos, el formato convencional, con el cuestionario en papel, y la versión digital que utiliza la plataforma de *Google Drive*. La participación de los maestros se circunscribió a completar y entregar a la investigadora un cuestionario modelo Likert, que tomó aproximadamente 30 minutos en contestar. En la versión digital, una vez completado el cuestionario, seleccionó *Enviar* y automáticamente la investigadora recibió un aviso en la cuenta creada para estos fines.

Se entiende que los participantes no estarían en riesgo; sin embargo, es siempre posible un mínimo de riesgo de naturaleza social y psicológica. En el cuestionario, se presentan situaciones simuladas que pueden hacerlos sentir incómodos, o identificados con dicha situación, pero no debe ser motivo de preocupación, ni que limite su participación. Existe un riesgo mínimo de que el participante fuera objeto de *mobbing; o* acoso por parte de sus colegas, o burlas por haber participado del estudio. El riesgo de esto es mínimo. El participante contesta el cuestionario de forma privada, y no debe informar a sus compañeros de trabajo si participó, o no del estudio formal. Una vez concluida su participación, la información o respuestas provistas estarán protegidas por la investigadora.

Utilizar el formato digital *Google Drive* minimiza aún más el riesgo sobre el acoso o burla ejercida por pares. Se puede participar del estudio desde su equipo personal, y así se limita que otras personas puedan determinar tener conocimiento, o participación o no, del individuo. En cuanto al riesgo psicológico en la versión digital, el participante de sentir alguna incomodidad, puede o pudo retirarse de forma inmediata, sin ningún tipo de consecuencia futura.

Identificación, reclutamiento y contacto

Los participantes fueron identificados mediante llamada telefónica a las escuelas seleccionadas para el estudio formal. La investigadora se comunicó con las escuelas seleccionadas para el estudio formal, e identificar la cantidad de maestros/as del Programa de Ciencias que allí laboran. Las escuelas seleccionadas fueron de nivel académico superior, de noveno a duodécimo grado de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce, como ya se ha establecido anteriormente.

Mediante una comunicación escrita entregada a cada Director Escolar, se invitó a los maestros del Programa de Ciencias, y se les proveyó un enlace que los llevó al cuestionario en el formato digital, en la aplicación para estos fines. La investigadora proveyó volantes u hojas sueltas al Director Escolar, una vez se obtuvo su autorización para promocionar el estudio. Una vez autorizada, se les entregó a cada maestro del Programa de Ciencias un opúsculo, con una breve explicación de la investigación, invitándole a participar.

Se promovió el estudio haciendo uso de las siguientes redes sociales: *Face Book* y *WhatsApp,* en grupos relacionados con los maestros de Ciencias. Algunos de los grupos que se utilizaron en *Face Book* : *Recursos para maestros, Directores escolares, Maestros de Ciencias de Puerto Rico.* En la red social de *WhatsApp se utilizó el grupo Maestros Recursos ORE Ponce.* Se especifico que el estudio solo estaría dirigido a los maestros del Programa de Ciencias.

Una vez obtenida la autorización del Director Escolar, se le solicitó orientar brevemente a los maestros del Programa de Ciencias, para explicarles el propósito y el objetivos del estudio. Esta orientación fue grupal, e individual, en algunos casos, se baso en las

necesidades y en la organización de la escuela, sin interferir con el tiempo lectivo de los estudiantes. Se les orientó sobre la voluntariedad y el derecho que le asiste de privacidad y de confidencialidad.

Al finalizar la orientación, se les entregó el documento de Consentimiento Informado, el cual leyeron y firmaron si así optaron por participar en el estudio. Una copia del mismo se le entregó al participante, y la investigadora también retuvo una copia. Cada posible participante recibió un sobre manila, tamaño carta, con los siguientes documentos: El instrumento *Implementación de Modelos de Enseñanza, la Inteligencia Emocional y la Eficiencia en la Ejecución de la Planificación (IMIEEP)* versión convencional, el enlace y el código QR, para la versión digital, la invitación a participar del estudio, y la aceptación de participación en la investigación. Cada participante recibió copia del documento.

Privacidad y confidencialidad del formato digital

Sobre la privacidad y la confidencialidad de los participantes mediante el formato electrónico, luego del consentimiento informado, los participantes debieron contestar una pregunta que redujo al máximo la posibilidad de intromisión de robots, o *hackers*. Esta pregunta consistió en seleccionar una oración de cuatro alternativas que tenía el orden sintáctico correcto. En esta versión, tampoco se requirió ninguna información que pudiese identificar a los participantes, tales como género, edad, años de experiencia, escuela asignada, ni estatus de empleo con el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Las respuestas que fueron procesadas mediante esta plataforma electrónica se recibieron en dos formatos: grupal e individual. Las respuestas grupales presentaron la cantidad de participantes que contestaron el cuestionario, la cantidad de los que no aceptaron, y

un resumen gráfico de cada una de las respuestas. Las respuestas individuales fueron impresas y colocadas en sobres que se sellaron con un código de dos dígitos. Los sobres fueron entregados al Presidente del Comité de Disertación para la revisión, y asegurar la transparencia de los procesos.

La otra opción presentada a los participantes fue la de recibir y entregar personalmente los cuestionarios. La investigadora fue totalmente responsable de estos procesos. El participante una vez decidió participar en el estudio, colocó el cuestionario y el documento de aceptación o no-aceptación de participación, en un sobre provisto para estos fines, y lo selló. Este sobre lo colocó en una caja sellada. Esta caja sellada tenía una ranura por donde se podía introducir el sobre, mas no permitía que se pudiera remover el mismo. Una vez se colectaron los cuestionarios, en los sobres sellados, fueron entregados al Presidente del Comité de Disertación, para la revisión de los mismos y quien se reunió con la investigadora, para el análisis de los datos obtenidos.

Para la programación de los datos finales, se usó el Programa SPSS, V.25, y este proceso se llevó a cabo por un experto en el uso de dicho programa, autorizado por el Comité de Disertación. Este procedimiento garantizó la transparencia u objetividad del proceso investigativo. El Presidente del Comité de Disertación recibió los resultados electrónicamente, por parte del programador de datos. El Presidente del Comité se reunió con la investigadora para discutir los resultados obtenidos y de este forma, dar continuación a los procedimientos de análisis estadístico de los datos.

Cuestionario del estudio

El cuestionario que se usó para recopilar los datos e información para la pregunta, ¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico?, fue construido por la investigadora principal. El cuestionario llamado *Implementación de Modelos de Enseñanza, la Inteligencia Emocional y la Eficiencia en la Ejecución de la Planificación (IMIEEP)* fue construido en versión convencional y en versión digital, pero igual consta de las mismas secciones que se describen a continuación.

El cuestionario consta de cuatro partes o secciones y está acompañado por el Consentimiento Informado de Participación, que permite al participante conocer brevemente la información relevante sobre el estudio, los riesgos, los beneficios, los aspectos sobre la confidencialidad, y la privacidad, entre otros datos. Al participante se le informa de los objetivos del estudio, sus derechos y sus responsabilidades, si decidiera participar en la investigación. Se deja establecido que esta investigación no presenta riesgo físico alguno para el participante, y un riesgo mínimo, de índole social y psicológicos, al confrontar al participante con situaciones simuladas, donde éste debió hacer una auto-evaluación.

Las secciones del cuestionario se describen del siguiente modo: Parte I- Auto-regulación del maestro participante; Parte II- Auto-motivación del maestro participante; Parte III- Valor/importancia de contenidos y procedimientos (aspectos estresores); y Parte IV- Auto-

evaluación sobre la satisfacción en la eficiencia de ejecución de la planificación de la enseñanza.

Parte I – Auto-regulación del maestro participante

La Parte I del cuestionario consta de un total de diez premisas o aseveraciones, cuyos contenidos concentran la atención en la auto-regulación de los maestros participantes. La intención es lograr una medida que tienda a indicar el nivel de auto-regulación de los maestros de Ciencias participantes.

Ejemplo de reactivos de la parte I

Escala: 4= Muy frecuente, 3= Frecuente, 2= Ocasional, 1= Rara vez, 0= Nunca

_____Siento preocupación, pero más me preocupa que no pueda actuar con eficiencia con este problema o situación.
_____En mi ambiente laboral siento ansiedad y se me dificulta cumplir con mis labores eficientemente.

Parte II- Auto-motivación del maestro participante

La Parte II consta de un total de diez reactivos cuyos contenidos concentran la atención en aseveraciones sobre la auto-motivación de los maestros participantes. La intención es lograr una medida que tienda a indicar el nivel de la auto-motivación de los participantes.

Ejemplo de reactivos de la Parte II

Escala: 4= Muy frecuente, 3= Frecuentemente, 2= Ocasionalmente,
1= Raramente, 0= Nunca

Ejemplos de premisas o aseveraciones:

_____Estoy enfocado/a en alcanzar mis metas profesionales y lo demuestro en mis acciones y actitudes.
_____Siento mucha confianza y seguridad en mí mismo/a y en mi desempeño.

Parte III- Valor/importancia de contenidos y procedimientos

La Parte III consta de diez premisas o aseveraciones al igual que en las partes anteriores, el propósito es inducir al maestro participante a contrastar dos conceptos. El valor/importancia de los reactivos, y el efecto estresor de estos en la ejecución de la planificación.

Ejemplo de reactivos de la Parte III

Escala de importancia:
4= Muy importante, 3=Importante, 2=Moderadamente importante, 1= Poco importante, 0=No es importante

Escala de efecto estresor:

4= Muy intenso, 3=Intenso, 2=Moderadamente intenso 1= Poco intenso, 0=Nada
Ejemplo de las premisas o aseveraciones:

Las normas y procedimientos sobre la planificación del maestro…
_____ Valor/Importancia _____Efecto estresor
El tiempo disponible para realizar las tareas de preparación…
_____ Valor/Importancia _____Efecto estresor

La Parte IV– Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza.

Los reactivos de la Parte IV intentan lograr de los maestros participantes, respuestas que muestren una conexión entre la eficiencia en la ejecución en la planificación, y dos conceptos de inteligencia emocional; la auto-regulación y la auto-motivación.

Escala: 4= Plenamente satisfecho, 3= Muy satisfecho, 2= Moderadamente satisfecho, 1= Pobremente satisfecho, 0= Ninguna satisfacción

Ejemplos de reactivos del cuestionario:

El uso de las estrategias contempladas en el Diseño de Excelencia Escolar (DEE)
____ Auto-regulación ____ Auto-motivación

El análisis de los resultados de medición de METAS, pre-pruebas, evaluaciones formativas para la planificación
____ Auto-regulación ____ Auto-motivación

Validez y confiabilidad del cuestionario

Validez – Comité de Expertos

Para la validación del instrumento se utilizó un comité de 6 expertos en currículo y enseñanza y en gerencia, liderazgo educativo y otras áreas de pertinencia para la investigación. Todos evidenciaron ser expertos, poseer grado doctoral en educación, y una alta experiencia laboral en currículo o relacionada con currículo e instrucción. Este grupo de expertos tuvo a su cargo el análisis y evaluación del instrumento y la redacción de las recomendaciones apropiadas para el mismo.

Para la selección del comité de expertos, se les extendió una invitación a un extenso grupo de profesionales en el área de interés, donde se les explicaba brevemente la propuesta de investigación y su disponibilidad para ser parte del Comité que validara el instrumento desarrollado por la investigadora. Una vez constituido el comité, recibieron la información relevante del estudio, tales como la pregunta de investigación, el propósito del estudio, los objetivos, las sub-preguntas e hipótesis, así como también la planilla de evaluación del instrumento. A continuación, se presenta la tabla donde se establecen los miembros del Comité que accedieron a participar de la propuesta de investigación:

Tabla 1
Composición del Comité de Expertos

Expertos	Especialidad	Institución
Dra. Paula Cruz Flores	Currículo y Enseñanza	Caribbean University
Dra. Mayra Alomar Rigual	Currículo y Enseñanza	Caribbean University
Dra. Wilma Zapata Irizarry	Currículo e Instrucción	Universidad Ana G. Méndez
Dr. Carlos Morales Irizarry	Diseño Instruccional	Tarrant County College
Dra. Janyra Rodríguez Romeu	Currículo e Instrucción	Universidad Interamericana
Dra. Irma Rodríguez Vega	Currículo y Enseñanza	Caribbean University

Nota: Expertos validaron el cuestionario mediante el *face validity* e índice de consistencia interna.

Procedimientos para la validez y confiabilidad del cuestionario

Comité de Expertos face validity

El comité de expertos constituido por seis profesionales en el área de educación y currículo, tuvo a su cargo el análisis y la evaluación del instrumento. Al comité se les proveyó copia del propósito, los objetivos, las preguntas del estudio, las hipótesis, y cualquier otra información que, a su juicio, consideraron importante para analizar y evaluar el instrumento de investigación. El objetivo primario de utilizar un Comité de expertos fue producir indicadores de validez o *face-validity,* y confiabilidad en términos de índice de consistencia interna en las diferentes partes del cuestionario de la investigación.

Este concepto de *face-validity* es ampliamente usado. Se utilizan tres indicadores para determinar el *face validity* de un instrumento además de otras partes y contenidos de una propuesta de investigación (Sax, 1989). Estos indicadores son: *"si la investigación propuesta*

es de pertinencia, si es importante y si es de interés que el asunto sea estudiado". Los cinco expertos tuvieron a su cargo responder a estos tres conceptos después de leer y analizar el propósito, los objetivos del estudio, las preguntas del estudio, las hipótesis de la investigación y desde luego, los contenidos del instrumento o cuestionario de la investigación.

La otra estrategia utilizada fue la de *inter-observer reliability coefficient*. La estrategia genera un índice de consistencia interna (CI) de las frecuencias de las observaciones sobre un fenómeno, que llevan a cabo independientemente un grupo determinado de expertos, (Alberto y Troutman, 1982, p. 114). El CI ideal es de 0.80, aunque la literatura tiende indicar que este índice de confiabilidad puede ser más bajo; depende de los contenidos y objetivos del investigador.

Confiabilidad (Consistencia Interna (CI) de las medidas) -Estudio Piloto

Con respecto de la confiabilidad de esta investigación, se administró el cuestionario a un grupo piloto, que consistió de un total de 16 maestros participantes del Programa de Ciencias. Se calculó el coeficiente de confiabilidad mediante la técnica de medidas de consistencia interna *alpha de Cronbach* utilizando el programado SPSS V 25 (*Statistical Product and Service Solutions)*. Los datos fueron entrados por el programador de datos del Centro Graduado de Investigación y Éxito Estudiantil (CGIEE) de la Universidad Interamericana, Recinto de San German. El índice o nivel de consistencia interna (CI) de cada parte del cuestionario para dichos reactivos que fueron considerados en el estudio formal,fue de CI = 0.70, aunque la literatura tiende a indicar que este índice de confiabilidad puede ser más bajo, depende de los contenidos y de los objetivos de la investigadora, y de la naturaleza de las variables a considerar.

Resultados del Comité de Expertos

Para determinar la validez del cuestionario del estudio, la investigadora invitó a un total de seis expertos, todos con un doctorado en Currículo y Enseñanza. El concepto de validez se orientó hacia el *face-validity* de Sax (1989). Consiste en la pertinencia, importancia e interés del estudio. Requiere que los expertos evalúen la pregunta de investigación, el propósito, los objetivos, las preguntas e hipótesis de la propuesta de investigación. Se les indica que a estos, podían solicitar cualquier otra información que ellos determinaran debían examinar. Desde la perspectiva de la medición y de la cuantificación de las respuestas de los expertos, la investigadora utilizó el modelo de Alberto y Troutman (1982) *Individual reliability coeficiente.* Este concepto indica que se puede determinar un índice de confiablidad (consistencia interna) mediante la fórmula: $\left(\frac{\text{\# de acuerdos}}{\text{\# de acuerdos+\# de desacuerdos}}\right) \text{x } 100$

Según esta fórmula, los autores, indican que si el interés primario del investigador es conocer cómo los expertos razonan individualmente sobre la calidad del grupo de reactivos del cuestionario del estudio, la fórmula es razonable que se utilice. El índice de consistencia en las respuestas de los expertos es más o menos igual al del *alpha de Cronback,* y el de *Split-half reliability coefficient*. Se utilizó una planilla guía que dirigió a los expertos a analizar y evaluar todas las partes del cuestionario del estudio (Véase el Apéndice B).

Dos ejemplos de las instrucciones de la Planilla de los Expertos fueron: *Indique si el contenido de cada premisa se alinea correctamente con los objetivos del estudio.* Otro ejemplo es: *Indique si el contenido de cada premisa se alinea correctamente con el concepto*

de "eficiencia en la ejecución en la panificación de la enseñanza" y si la pertinencia, importancia e interés del contenido de la premisa se alinea con los objetivos del estudio.

Las respuestas de los expertos se obtuvieron mediante el uso de la escala: (1) Nada, (2) Poco, (3) Algo, (5) Mucho, (5) Pleno. Mostraron una fuerte tendencia a la respuesta *pleno* con una frecuencia de 100% en muchos de los casos. Determinar coeficientes de consistencia interna de las respuestas se dificultó. No obstante, se hizo posible mediante la fórmula Alberto y Troutman (1982) ya previamente indicada. La próxima sección muestra las tablas con los resultados obtenidos para cada una de las partes del cuestionario.

Informe final de los resultados del Comité de Expertos

El Comité de expertos tuvo la oportunidad de examinar y analizar cada una de las premisas contenidas en el Cuestionario, y evaluar las mismas. Se les solicitó que evaluaran el contenido de la premisa, al tomar en consideración la pertinencia, la importancia, y el interés de ésta, y cómo se alineaban con los objetivos del estudio. De cada plantilla, se extrajo la puntuación ofrecida por los expertos para cada una de las cuatro partes del cuestionario. A continuación, se presenta la tabla que resume las puntuaciones dadas y las estadísticas, para determinar la confiabilidad del instrumento, así como el índice de consistencia interna.

Tabla 2
Coeficiente de consistencia interna basado en el análisis del comité de expertos

Secciones del cuestionario	A	D	A+D	Aspectos por sección	Reliability coefficient
I	41	9	50	Auto-regulación	0.82
II	45	5	50	Auto-motivación	0.90
III a	45	5	50	Valor/importancia	0.90
III b	37	13	50	Efecto estresor	0.74
IV a	42	8	50	Eficiencia y Auto-motivación	0.84
IV b	39	11	50	Eficiencia y Auto-regulación	0.78
				A = Agreements	
				D = Disagreements	

Nota: Datos correspondientes a la evaluación de las partes del cuestionario. La sección III y IV del cuestionario contienen dos aspectos a avaluar. El coeficiente de consistencia interna aplica el modelo de Alberto y Troutman (1982).

Los resultados generados por los expertos en cada parte del cuestionario evaluado produjeron los siguientes índices de consistencia interna (CI): para la Parte I- 0.82; Parte II- 0.90;Parte III- Valor/importancia- 0.90, y Efecto estresor- 0.74; Parte IV- Desde la perspectiva de auto-motivación- 0.84; y desde la perspectiva de auto-regulación- 0.78. Estos resultados razonablemente demuestran que el instrumento utilizado es consistente tal como fue construido.

El análisis y la evaluación de los profesionales del Comité de expertos razonablemente indican que el estudio es de pertinencia, es importante, y es de interés para que se lleve a cabo. Se concluyó que los resultados del Comité de expertos junto a los resultados del estudio piloto

ofrecieron a la investigadora un cuadro aún más preciso y exacto, con respecto de la validez y la confiabilidad del instrumento y de la investigación llevada a cabo.

Beneficios adicionales del Comité de expertos

La revisión y la evaluación realizada por el Comité de expertos produjo otros beneficios o aportaciones importantes al estudio:

- Construir las premisas y/o de las preguntas formuladas a los participantes, en términos de semántica gramatical.
- Revisar la consistencia de las variables del estudio.
- Mejorar las instrucciones para los participantes.
- Relacionar las premisas con eficiencia en la manera que se utilizan los recursos humanos, el tiempo, los recursos económicos y los procesos.
- Revisar la escala de los reactivos, la apariencia y estética del cuestionario.

Procedimiento para recopilar los datos

Estudio piloto

La investigadora seleccionó una muestra de maestros y maestras del nivel superior del Programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. Se solicitó autorización para realizar el estudio piloto al ORE Ponce, cónsono con la Política Pública #13-2014-2015 Directrices y Disposiciones Para Radicar la Solicitud de Autorización Para Realizar Investigaciones y sus Fases Relacionadas: La validación de Instrumentos o Pruebas Piloto en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Con la autorización de ORE Ponce, el estudio piloto se llevó a cabo en las siguientes escuelas del Distrito de Ponce: Bethzaida Velázquez (Superior), Dr. Pila, Ponce High School, Superior Jardines de Ponce, Lila María Mercedes Mayoral y Juan Serrallés (Superior). La selección de las escuelas respondió a la organización por zonas distritales lo que aseguró la igualdad de participación de toda la población bajo estudio. La cantidad de maestros del Programa de Ciencias en dichas escuelas supera la muestra de 16 participantes para la prueba piloto. Se tomo en consideración a aquellos que no acepten participar, lo que dejó el margen de poder alcanzar la cantidad correspondiente a esta etapa.

Una vez autorizada, se procedió a visitar las escuelas seleccionadas. Se les mostró la autorizaciones a cada uno de los directores y directoras de las escuelas que corresponden a la población bajo estudio. Para el reclutamiento de los posibles participantes, la investigadora proveyó volantes u hojas sueltas al director escolar una vez obtenida su autorización para promocionar el estudio piloto. Se les entregó a cada maestro del Programa de Ciencias un opúsculo con una breve explicación de la investigación e se les invitó a participar del mismo.

Los participantes también fueron reclutados y contactados a través de dos redes sociales: *Facebook* y *WhatsApp*, ya que en ambas hay grupos sociales donde maestros de Ciencias pueden enterarse de la investigación piloto. Ambos procesos fueron responsabilidad de la investigadora, así como la entrega de cuestionarios, orientación y recogido de los cuestionarios.

Cada posible participante, recibió un sobre con los siguientes documentos: Relevos de responsabilidad de la Institución Universitaria y del Departamento de Educación, Invitación a los maestros a participar, Documentos de aceptación o no aceptación a ser parte del estudio

piloto; y Cuestionario IMIEEP. Recibieron, además, las instrucciones y el enlace (https://goo.gl/forms/cXffQiMbII9fs04r1, para aquellos que decidieran participar a través de la versión digital de *Google Drive*. La forma de acceder a la versión digital, se le presentó también mediante el rastreo de un código que se muestra en la Figura 3. Los maestros que decidieron participar lo hicieron de forma voluntaria, y se podían retirar en cualquier momento.

Figura 3 - Código de acceso al cuestionario de la versión digital



Aquellos maestros que optaron por la versión digital de la plataforma *Google Forms,* también tuvieron acceso a leer y aceptar los relevos de responsabilidad, adjuntos en de la misma plataforma.

Una vez la investigadora recopiló los datos del piloto, las entregó en sobre sellado al Presidente del Comité de Disertación, quien revisó que los cuestionarios estuvieran completos, y el documento de aceptación, o no aceptación, estuviese firmado. Los datos obtenidos se programaron por un profesional de estos fines, utilizo la plataforma de *SPSS V 25.* Estos datos fueron programados y analizados científicamente, mediante técnicas estadísticas que facilitaron

la determinación de si son o no, válidos para llevar a cabo el estudio formal. Esta información del programador de los datos, fue también entregada al Presidente del Comité de Disertación.

Medidas de protección de la confidencialidad y privacidad de los procesos

La confidencialidad y la privacidad se protegieron con las siguientes estrategias:

- Sólo la investigadora fue responsable y tuvo acceso a los documentos antes, durante y después de la investigación.
- Una vez orientados los posibles participantes, éstos decidieron si participaban o no, y no tuvieron que ofrecer información alguna sobre su identidad, lugar de trabajo, tiempo en el empleo, edad, género o cualquier otra información que pudiera identificarlos de forma alguna.
- Los sobre se devolvieron sellados por el mismo participante en un tiempo razonable de dos a tres días.
- Estos sobres fueron colocados en una caja sellada con una ranura, para que pueda entrar sólo el sobre sellado de cada participante.
- Sólo la investigadora y el Presidente del Comité de Disertación fueron los encargados de seleccionar la muestra de 16 participantes de los sobres sellados, tanto de la versión en papel como de la digital.
- La versión digital, de *Google Forms* fue recibida a través de la plataforma por la investigadora. Una vez recibida, se imprimió y se colocó en un sobre con un código de dos dígitos, y se selló. En esta versión, no se solicitó ninguna información personal o confidencial del participante.

- Las respuestas se guardaron en un archivo virtual o nube en la misma plataforma de *Google Forms,* que se creó para estos fines, un archivo para el estudio piloto y otro para el estudio formal, con un *Username* o nombre de usuario y *password* o contraseña, que es manejada sólo por la investigadora.
- Una vez concluido el estudio piloto, los documentos se colocaron en un sobre, se selló y será conservado por la investigadora en su residencia, en un archivo con llave, por espacio de no más de cinco años.
- Una vez transcurridos los cinco años establecidos para la retención de los documentos, éstos serán destruidos mediante el empleo una trituradora de papel.

Orientación a participantes

Los maestros de las escuelas seleccionadas para el estudio piloto recibieron orientación sobre los datos mas relevantes del estudio, su responsabilidad, su derecho a salvaguardar su privacidad y confidencialidad. Esta información está contenida en el documento de Consentimiento Informado y Relevo de Responsabilidad. Los posibles participantes leyeron y firmaron el documento indistintamente si participaron o no, y cada uno recibió una copia del mismo. Esto garantizó igualdad de condiciones y oportunidades en la selección de la muestra. La investigadora retuvo el documento original firmado.

Una vez orientados, los maestros recibieron un sobre que contenía el Cuestionario *Implementación de Modelos de Enseñanza, la Inteligencia Emocional y la Eficiencia en la Ejecución de la Planificación (IMIEEP)* versión convencional, el enlace y código QR para la versión digital, la invitación a participar del estudio piloto y la aceptación de participación en la investigación. Se les orientó que su participación no debía afectar el tiempo lectivo de los

estudiantes, o de su trabajo administrativo. Su participación en el estudio piloto no afectaría de forma alguna su evaluación, asignación o cambio de lugar de trabajo, permanencia o terminación de empleo en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Versión convencional

Cada participante tuvo la opción de contestar bajo el método convencional, que es el cuestionario impreso. Para garantizar la confidencialidad y privacidad del participante, éste tendría la opción de llevarse el sobre a su hogar para contestar el mismo. Bajo ninguna instancia el personal administrativo de la escuela, el facilitador del Programa de Ciencias, ni el personal de apoyo de la escuela estuvieron presentes mientras los maestros contestaban el cuestionario. Ni el director escolar, el personal de apoyo o el facilitador del Programa de Ciencias tuvieron acceso a los documentos de aceptación ni a los cuestionarios, en ninguna instancia. Este procedimiento garantizó que no ocurra coerción o influencia indebida en los procesos.

El participante colocó el documento de aceptación y el cuestionario, indistintamente de si aceptó participar, o no, dentro de un sobre y lo selló. Cada sobre tenía un código de dos dígitos, sin embargo, la investigadora no podía determinar quién seleccionó un código en particular. Se colocó un buzón o caja sellada con una ranura, donde los participantes colocaron los sobres sellados, en el área u oficina del personal de apoyo. Esta caja o buzón fue recogida y verificada por la investigadora. Como los sobres estaban sellados, ningún personal pudo saber si el maestro participó o no del estudio. Tampoco tuvieron acceso a los sobres. Una vez dentro de la caja, para poder sacarlos, habría que romperla. No todos los sobres recibidos fueron seleccionados para la muestra del estudio piloto. En un término de

dos a tres días la investigadora recogió la caja que contenía los sobres sellados. Estos fueron abiertos junto al Presidente del Comité de Disertación.

La investigadora fue completamente responsable de todos estos procesos antes, durante y después del estudio piloto. Por lo que fue la única persona encargada de entregar, y recoger los documentos en las escuelas participantes durante el estudio piloto.

Versión electrónica del cuestionario

Cada maestro recibió un documento con el enlace a la versión digital que podía ser contestado desde su dispositivo electrónico personal, computadora o tableta. Se accedió al instrumento digital, y se leyó el consentimiento, y se dio la aceptación o no de participación. Aquellos maestros que decidieron participar mediante la versión electrónica procedieron a contestar una pregunta de seguridad que minimiza la intromisión de *robots* o *hackers*. De ese paso en adelante, marcó sus respuestas y una vez concluida presionó el enlace o *botón* de enviar. No se solicitó información personal alguna que pudiera ser utilizada para determinar de dónde, o quién contestó el cuestionario.

Una vez recibido el cuestionario en la versión digital, éste se imprimió y se colocó en un sobre con el código de dos dígitos, al igual que con el método convencional. Las respuestas electrónicas se mantendrán en el dispositivo de almacenamiento virtual *nube*, al cual sólo tiene acceso la investigadora al usar de la contraseña de la cuenta que se creó para estos fines. Se crearon dos archivos, uno identificado como estudio piloto, y otro identificado como estudio formal. Una vez concluido el estudio formal, este almacenamiento fue borrado. Sólo se conservarán las respuestas impresas de la versión

digital por un término no mayor de 5 años, junto a las respuestas del instrumento en la modalidad convencional.

Privacidad del participante del estudio piloto

El participante no requirió de ninguna otra directriz una vez aceptó participar y comenzó a contestar el cuestionario, por lo que ese proceso lo realizó en la privacidad de su espacio. El formulario no solicitó ninguna información sobre género, edad, tiempo como maestro lugar de trabajo o de residencia, o cualquier otra información que pudiese identificarlo de manera alguna. Si el participante hubiese deseado llevar los documentos a su casa, así podía hacerlo. Solo se le solicitó que devolviera los mismos en un término de dos a tres días, y los colocase en el sobre sellado en la caja que fue dejada para esos efectos.

La versión digital o electrónica podía contestarse usando cualquier dispositivo electrónico tales como celular, tableta o computadora personal. La investigadora no recibió información alguna sobre el *Uniform Resource Locator* del dispositivo utilizado.

Beneficios de los participantes del estudio

Tanto en el estudio piloto como en el estudio formal, los participantes no recibieron beneficio económico o de valor alguno; sin embargo, los hallazgos de este estudio permitieron a la investigadora entender y analizar las posibles relaciones entre las variables, que pudiesen redundar en un conjunto de recomendaciones para ser presentados al Departamento de Educación. Estas recomendaciones eran dirigidas hacia el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los educadores del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico. Los beneficios tangibles a largo plazo. Los participantes pueden solicitar por escrito a la investigadora los resultados de la investigación, y las recomendaciones realizadas. La

solicitud podrá hacerla a través del correo electrónico de la investigadora annettemcostas@gmail.com.

Posibles riegos de los participantes

Los participantes se expusieron a un riesgo mínimo durante, y después de su participación en el estudio piloto. Los posibles riesgos fueron de índole psicológico y social. En el cuestionario, se presentan situaciones simuladas que pudieron hacerlos sentir incómodos o identificados con dicha situación, pero no debe ser motivo de preocupación ni limitar su participación. Existió un riesgo mínimo de que el participante fuera objeto de *mobbing* o acoso por parte de sus colegas, o burlas por ser partícipe en el estudio. El riesgo es mínimo. El participante contestó el cuestionario de forma privada, y no fue necesario que informara a sus compañeros de trabajo, si participó o no del estudio piloto. Una vez concluida su participación, la información o respuestas provistas fueron protegidas por la investigadora.

Utilizar el formato digital *Google Forms* minimizó aún más el riesgo sobre acoso o burla por pares. Se podía participar de la investigación desde su equipo personal, y asi limitar el que otras personas pudieran determinar su participación, o no. En cuanto al riesgo psicológico en la versión digital, el participante de sentir alguna incomodidad, podía retirarse de forma inmediata, cerrando la página de la aplicación, sin ningún tipo de consecuencia futura.

Medidas para minimizar o eliminar riesgos

La investigadora tomó las siguientes medidas para minimizar o eliminar completamente el riesgo de índole psicológico social, durante el ejercicio del estudio piloto:

- Orientó a los participantes sobre su derecho a que no haya ningún administrador supervisor mientras contestaba el cuestionario.
- Aseguro que la participación no afectara el tiempo lectivo, por lo que se le indico a los participantes que emitieran sus contestaciones en su tiempo disponible.
- Indico que tenía el derecho a no participar, libre terminar su participación en cualquier momento que así lo deseara, si el participante sentía alguna incomodidad.
- Entregó el sobre sellado, con su aceptación o no aceptación y el cuestionario, lo cual salvaguardó que nadie conociera si se participó, o no.
- Orientó y guió al participante a hacer lectura minuciosa del documento de Consentimiento Informado sobre los riesgos.
- Informó al personal de apoyo de las escuelas participantes en el estudio piloto, los riesgos mínimos que existían en caso de que un posible participante requiera algún tipo de asistencia.

Manejo de eventos adversos

La investigadora orientó a los posibles participantes de las escuelas seleccionadas sobre el estudio piloto. Debido a que la investigadora no estuvo presente mientras los participantes contestan el cuestionario, los exhortó a que le contactasen mediante llamada telefónica, ante cualquier eventualidad o situación adversa que no les permita completar todo el proceso de participación.

De surgir alguna situación adversa, se activaría el protocolo establecido en el Diseño de Excelencia Escolar (DEE) de cada escuela particular, y en el Manual Multirriesgo

Escolar, por el comité asignado a esos fines. Si algún participante sufriere algún tipo de crisis emocional (riesgo mínimo de que ocurra) se activaría el protocolo establecido en las escuelas para estas situaciones y se contactarían con la investigadora. Se invalidaría el cuestionario de la persona afectada, para salvaguardar la privacidad y confidencialidad del participante.

Los participantes retendrían los sobres con los documentos del estudio hasta tanto se reestableciese la normalidad. El participante que deseara dar por terminada su participación debido a la situación adversa, así podría hacerlo. Sellaran el sobre con los documentos (cuestionario y aceptación/no-aceptación de participación) y colocaran el sobre sellado en la caja provista para dicho proceso.

Si el participante optó por la versión digital *Google Forms y* ocurriese un evento adverso como interrupción del servicio de energía eléctrica, de tener un equipo con carga de batería, no sucederá nada hasta que el participante presione terminar. Si se interrumpiese el servicio de energía usando un equipo conectado a éste, la información o respuestas entradas no quedarán grabadas, por lo que tendría que volver a empezar tan pronto se restableciera el servicio.

Asistencia ante eventos adversos

La investigadora se ajustaría a los procesos establecidos en cada escuela en el Plan Multirriesgo y DEE, por lo que contactaría al personal de apoyo de la escuela participante del estudio piloto, y al personal administrativo para realizar lo que correspondiera, de acuerdo con el personal que constituye el Comité de Emergencias establecido en la escuela.

Si la situación así lo ameritara, se contactaría al Presidente del Comité de Disertación, Dr. Damián Vélez-Serra, para instrucciones adicionales.

Una vez restablecida la situación adversa, serían recogidos y ordenados por el código los sobre sellados de los participantes, el Presidente del Comité de Disertación y la investigadora, procederían a abrir los sobres, identificar los que aceptaron participar y organizarlos para proceder con los análisis estadísticos. Los sobres que indique que no hubo participación, se reservarán en un sobre aparte identificado como No-participantes.

En el uso de la versión digital solo se recibirían las respuestas de los participantes que decidieron participar en el estudio, por lo que los datos impresos se incluirán también en la selección de la muestra para el estudio piloto. Los que decidieron no participar, salen de la plataforma tan pronto presionen "NO ACEPTO PARTICIPAR".

Recopilación y manejo de datos

Los datos obtenidos de los cuestionarios se analizaron por medio del Programa *SPSS V 25*. Estos datos se entraron por el programador de datos de la Escuela de Estudios Graduados e Investigación (EEGI) de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán. Esta persona fue previamente designada por la institución para estos fines. El programador de los datos solamente recibió las respuestas de los cuestionarios, por lo que no hay forma de identificación de los participantes.

Se realizó el análisis estadístico de los datos correspondientes, mediante la aplicación de coeficientes de correlación de Pearson, prueba *t* de muestras independientes, estadística descriptiva, pruebas *post hoc* cuando estas apliquen. Estas estadísticas permitieron tomar las

decisiones necesarias respecto a las presuntas correlaciones significativas de las hipótesis del estudio, según el constructo de *alpha p < .05.*

Una vez entrado los datos, los cuestionarios se colocaron en sobres que serán custodiados por la investigadora según explicado previamente.

Procedimiento para recopilar datos del estudio formal

Estudio formal

La investigadora seleccionó para el estudio formal, una muestra de 45 maestros del nivel superior del Programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa ORE Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. El estudio formal se llevó a cabo en las siguientes escuelas de ORE Ponce: Asunción Rodríguez de Sala, Aurea Quiles Claudio, Carmen Belén Veiga, Dr. Máximo Donoso Sánchez, Elvira M. Colón, Lysander Borrero Terry, Ramón José Dávila, Superior Ocupacional y Técnica de Yauco, Superior Vocacional Utuado, Superior Vocacional Nueva Villalba, Luis Muñoz Rivera, Ernesto Ramos Antonini, José Emilio Lugo, José Felipe Zayas, José Vizcarrondo, Josefa Vélez Bauza, Josefina León Zayas, Loaiza Cordero del Rosario, Luis Llorens Torres y Luis Muñoz Marín. Ninguna de estas escuelas participó del estudio piloto. La cantidad de maestros en estas escuelas superaba la muestra de 45 participantes necesarios para la investigación formal, tomando en consideración los maestros que decidieron no participar del estudio.

Con las debidas autorizaciones de la Oficina Regional Educativa de Ponce, se les entregaron las mismas a cada uno de los directores y directoras de las escuelas que corresponden a la población bajo estudio. Al igual que en el estudio piloto, cada posible participante recibió un sobre con los siguientes documentos: los relevos de responsabilidad de

la Institución Universitaria, del Departamento de Educación, la invitación a los maestros a participar, el documento de aceptación o no aceptación a participar y el cuestionario IMIEEP. También recibieron las instrucciones y el enlace https://goo.gl/forms/cXffQiMbII9fs04r1 para aquellos que decidieron participar a través de la versión digital de *Google Drive*. La forma de acceder a la versión digital se les presentó además utilizando el rastreo de un código que se muestra en la Figura 3. Los maestros que decidieron participar lo hicieron de forma voluntaria y si decidieron participar, se podían retirar en cualquier momento.

Para recoger los sobres sellados de los posibles participantes, en cada escuela se colocó una caja cerrada con una ranura, para permitir colocarlos dentro de la caja una vez empleados, pero extraerlos sin poder. Sólo la investigadora tenía acceso a los sobres que estaban dentro de la caja. Cabe destacar que no todos los cuestionarios devueltos, bien sea por el método convencional, o la versión digital, participaron del estudio. Una vez se alcanzaron los 45 participantes de la muestra, los demás sobres se reservaron con las medidas de seguridad que se establecieron.

Una vez recogidos los sobres en un plazo de dos a tres días a partir de la entrega de los mismos, la investigadora hizo entrega de los sobre al Presidente del Comité de Disertación, quien revisó que los cuestionarios estuviesen completados, y que los participantes habían autorizado su participación. Los datos obtenidos de los cuestionarios se programaron por personal asignado a estos fines de la Escuela de Estudios Graduados e Investigación, utilizando la plataforma de SPSS V 25. Estos datos fueron programados y analizados científicamente, mediante técnicas estadísticas que facilitaron determinar la relación, si alguna, entre las variables bajo estudio.

Análisis estadístico de los datos del estudio

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante la aplicación de coeficientes de correlación de Pearson, prueba *t* de muestras independientes, estadística descriptiva, pruebas *post hoc* cuando éstas apliquen. Las estadísticas permitieron tomar las decisiones necesarias con respecto de las presuntas correlaciones de las hipótesis del estudio, según el constructo de *alpha p < .05.*

Las hipótesis de la investigación de correlaciones variables de la investigación, que se analizaron son las siguientes: implantación de modelos de enseñanza (x), los componentes de la inteligencia emocional (y) y la eficiencia de ejecución de la planificación (z). Por lo tanto, se presenta como la nulidad de las hipótesis de la siguiente manera, que está basada en un *alpha de 95*, siendo p<.05. H_0: $R_{xyz} = 0$ con un *alpha de 95*. La decisión estadística estuvo basada en el convencionalismo estadístico-matemático de rechazar la hipótesis nula cuando el valor computado de z es mayor de 1.96 o menor de -1.96 (Rosenberg, 1990).

Medidas de protección de la confidencialidad y privacidad de los procesos

La confidencialidad y la privacidad se protegió con las siguientes estrategias que fueron establecidas:

- Sólo la investigadora principal fue responsable y tuvo acceso a los documentos antes, durante y después de la investigación.
- Una vez orientados los posibles participantes, éstos decidieron si participaban o no, en el proceso, y no tuvieron que ofrecer información alguna sobre su identidad, lugar de trabajo, tiempo en el empleo, edad, género o cualquier otra información que pueda identificarlos de forma alguna.

- Los participantes devolvieron los sobres sellados, en un tiempo razonable, de dos a tres días.
- Estos sobres fueron colocados en una caja sellada con una ranura para que pudiera entrar solo el sobre sellado de cada participante.
- Sólo la investigadora y el Presidente del Comité de Disertación fueron los encargados de seleccionar la muestra de 45 participantes de los sobres sellados, de entre la versión en papel, y la digital.
- La versión digital de *Google Forms* fue recibida a través de la plataforma por la investigadora. Una vez recibida, se imprimió y se colocó en un sobre con un código de dos dígitos y se selló. En esta versión no se solicitó información personal confidencial del participante.
- Las respuestas se guardaron en un archivo virtual o *nube* en la misma plataforma de *Google Forms,* creada para estos fines, una para el estudio piloto y otra para el estudio formal, con un *Username* o nombre de usuario y un *password* o contraseña manejada sólo por la investigadora.
- Una vez concluido el estudio formal, todos los documentos se colocaron en un sobre, se sellaron, y se conservan por la investigadora en su residencia, en un archivo con llave, por espacio de no más de 5 años.
- Una vez completados los cinco años establecidos para la retención de los documentos, éstos serán destruidos por medio de una trituradora de papel.

Orientación a posibles participantes del estudio

Los maestros de las escuelas seleccionadas para el estudio formal recibieron orientación sobre los datos más relevantes del estudio, su responsabilidad, su derecho a salvaguardar su privacidad y su confidencialidad. Este procedimiento fue el mismo que se utilizó durante el estudio piloto. Esta información estuvo contenida también en el documento de Consentimiento Informado y Relevo de Responsabilidad. Los posibles participantes leyeron y firmaron el documento, indistintamente de si van a participar o no, y cada uno recibió una copia del mismo. La investigadora retuvo el documento original firmado.

Una vez orientados, los maestros recibieron un sobre con el cuestionario *Implementación de Modelos de Enseñanza, la Inteligencia Emocional y la Eficiencia en la Ejecución de la Planificación (IMIEEP)* versión convencional, el enlace y el código QR, para la versión digital, la invitación a participar del estudio formal y la aceptación de participación en la investigación. Se les orientó que su participación debía ser sin afectar el tiempo lectivo de los estudiantes, o su trabajo administrativo. En adición, se les orientó que su participación en el estudio formal no debía afectar en forma alguna su evaluación, asignación o cambio de lugar de trabajo, permanencia o terminación de empleo, en el Departamento de Educación.

Versión convencional del cuestionario

Cada participante tuvo la opción de contestar bajo el método convencional el cuestionario impreso. Se siguió el mismo protocolo establecido para el estudio piloto. La investigadora fue completamente responsable de todos estos procesos antes, durante y después del estudio formal. Fue la única persona encargada de entregar y recoger los documentos en las escuelas participantes durante el estudio formal.

Versión electrónica

Cada maestro recibió un documento con el enlace a la versión digital que podía contestar desde su dispositivo electrónico personal, computadora o tableta. Este mismo procedimiento fue establecido durante el estudio piloto, explicado en la sección anterior del capítulo. Tanto como la impresión de los cuestionarios, colocar los mismos en sobres y sellarlos, fue responsabilidad de la investigadora. Estos sobres fueron entregados al Presidente del Comité de Disertación para verificar los mismos, previo al análisis estadístico.

Privacidad del participante en la versión digital

Al igual que en el estudio piloto, la aplicabilidad de privacidad al participante fue ejecutada y explicada a cada uno de los posibles participantes. Se garantizó la privacidad de su espacio. Así como en el estudio piloto, la versión digital o electrónica podía contestarse por medio del uso cualquier dispositivo electrónico tales como celular, tableta o computadora personal. La investigadora no recibió información alguna sobre el url (*Uniform Resource Locator*) del dispositivo utilizado.

Beneficios del estudio formal

Al igual que en el estudio piloto, los participantes no recibieron beneficio económico o de valor alguno, sin embargo los hallazgos de este estudio permitieron a la investigadora entender, y analizar las posibles relaciones entre las variables, que pudiese redundar en una presentación de recomendaciones al Departamento de Educación de Puerto Rico. Estas recomendaciones irán dirigidas hacia el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los educadores del sistema de educación público, por lo que serían beneficios

tangibles a largo plazo. Los participantes pueden solicitar por escrito a la investigadora los resultados de la investigación y las recomendaciones realizadas. La solicitud podrá hacerla a través del correo electrónico de la investigadora - annettemcostas@gmail.com.

Riesgos de los participantes

Los participantes estuvieron expuestos a un riesgo mínimo durante y después de su participación en el estudio formal. Estos posibles riesgos pudiesen estar relacionados con aspectos psicológicos o sociales. Utilizar el formato digital en *Google Forms* minimizó aún más el riesgo. Podia participar del estudio desde su equipo personal, y así limitar que otras personas pudiesen determinar su participación, o no. En cuanto al riesgo psicológico en la versión digital, el participante, de haber sentido alguna incomodidad, podia retirarse de forma inmediata, sin ningún tipo de consecuencia futura.

Medidas de protección de la confidencialidad y la privacidad de los procesos

La investigadora tomó los mismos pasos de protección de confidencialidad y de privacidad llevados a cabo en el estudio piloto, durante el estudio formal: Orientación, su derecho a negarse en participar; el uso de sobres sellados; conocer y entender el Consentimiento informado y los riesgos mínimos que conllevan su participación.

Manejo de eventos adversos

La investigadora orientó a los posibles participantes de las escuelas seleccionadas sobre el estudio formal que se llevaría a cabo. Debido a que la investigadora no estuvo presente mientras los participantes contestaban el cuestionario, instruyó que se le contactasen mediante llamada telefónica, ante cualquier eventualidad, o situación adversa que no les permitiera completar el proceso de participación.

De surgir alguna situación adversa, se activaría el protocolo establecido en el Diseño de Excelencia Escolar (DEE) de cada escuela particular, y en el Manual Multirriesgo Escolar, por el comité asignado a esos fines. Si algún participante sufriese algún tipo de crisis emocional (riesgo mínimo de que ocurra) se activaría el protocolo, al establecer en las escuelas ante estas situaciones y se contactarían con la investigadora. Se invalidaría el cuestionario para salvaguardar la privacidad, y la confidencialidad del participante.

Asistencia ante eventos adversos

Al igual que en estudio piloto, la investigadora se ajustó a los procesos establecidos en cada escuela en el Plan Multirriesgo y DEE, por lo que contactó al personal de apoyo de la escuela participante del estudio formal, y personal administrativo para realizar lo que corresponda, de acuerdo con el personal que constituye el comité de Emergencias establecido en la escuela. Si la situación así lo ameritara, se contactaría al Presidente del Comité de Disertación, Dr. Damián Vélez-Serra, para instrucciones adicionales.

Recopilación y manejo de datos

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron analizados utilizando el programa *SPSS V 25*. Estos datos fueron entrados por el programador de datos de la Escuela de Estudios Graduados e Investigación (EEGI). El programador de los datos solamente recibió las respuestas de los cuestionarios, por lo que no hay forma de identificación de los participantes.

Se realizó el análisis estadístico de los datos correspondientes, mediante la aplicación de coeficientes de correlación de Pearson, prueba *t* de muestras independientes, estadística descriptiva, pruebas *post hoc* cuando estas aplicaron. Las estadísticas permitieron tomar las

decisiones necesarias, con respecto de las presuntas correlaciones de las hipótesis del estudio, según el constructo de *alpha* $p < .05$.

Una vez entrados los datos, los cuestionarios se colocaron en sobres custodiados por la investigadora, en un archivo bajo llave en su residencia, por espacio no mayor de 5 años, cuando serán destruidos, de acuerdo con el protocolo ya establecido.

Capítulo IV

Resultados

Introducción

En una investigación, los resultados obtenidos en todas las etapas, son determinantes para responder de manera racional y científica las preguntas e hipótesis planteadas. En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en los dos estudios conducidos por la investigadora principal. En la primera sección del capítulo se presentan los resultados del estudio piloto que consistió en evaluar la validez del cuestionario, la confiabilidad y la consistencia interna, mediante la administración del cuestionario a una muestra de los participantes. Para este propósito se aplicó el modelo Cronbach (1951) y el modelo de *Split-half*. Asimismo, se realizó el análisis de coeficiente de *Spearman-Brown* para corroborar los resultados obtenidos con los procesos estadísticos aplicados a la muestra.

A través del estudio piloto no se pretendió analizar las posibles relaciones de variables ni responder las hipótesis planteadas, más bien era evaluar y observar las tendencias de las posibles relaciones de las variables mediante el análisis de correlaciones Pearson. Completando la presentación de los resultados, se provee una descripción estadística de la muestra del estudio, tales como la media, desviación estándar y varianza en las cuatro partes del cuestionario y algunas de las premisas individuales, como parte del análisis del estudio piloto.

En la segunda sección de este capítulo, se presentan los datos colectados de la muestra del estudio formal. Estos datos fueron evaluados estadísticamente, mediante el análisis estadístico de correlaciones Pearson, para establecer las posibles relaciones entre las variables,

lo que permitió tomar las decisiones correspondientes de aceptar o rechazar las hipótesis del estudio.

Resultados del estudio piloto

Para el estudio piloto se tomaron 16 cuestionarios que fueron seleccionados según estipulado en el método. El estudio piloto se llevó a cabo para, junto al *"face validity"* del panel de expertos, complementar la validación y confiabilidad del instrumento, de forma tal que los resultados presenten las características cuantitativas necesarias para llevar a cabo el estudio formal. Los datos fueron analizados con varios procesos estadísticos para describir la muestra; media, error estándar de la media, desviación estándar y varianza a cada una de las partes del cuestionario. En la tabla 3 se presentan los datos descriptivos por cada variable bajo estudio.

Tabla 3

Variables del estudio del piloto

	Media	Error estándar media	Desviación estándar	Varianza
Auto_regulación	1.6000	.1873	.74922	.561
Auto_motivación	3.3813	.0927	.37098	.138
Importancia de contenidos y procedimientos	3.4000	.0817	.32660	.107
Efecto estresor de contenidos y procedimientos	3.1250	.1997	.79875	.638
Eficiencia en la ejecución - Auto-regulación	3.6875	.1953	.78134	.611
Eficiencia en la ejecución - Auto-motivación	3.7438	.2282	.91285	.833

Nota: Estadísticas descriptivas de las variables bajo estudio para una muestra n=16.

La tabla a continuación resume los resultados obtenidos y el análisis de datos del estudio piloto, para determinar la consistencia interna de las medidas, aplicando el modelo

Cronbach (1951), coeficiente de dos mitades de Guttman y los modelos de *Split-half,* según aplicó.

Tabla 4

Resultados estadísticos de consistencia interna del estudio del piloto

Secciones del cuestionario	Alfa de Chronbach (a)	Alfa de Chronbach (b)	Coeficiente de Spearman-Brown	Coeficiente de Guttman
Auto-regulación	.776	.824	.882	.879
Auto-motivación	.554	.618	.417	.344
Valor e importancia y efecto estresor	.593	.756	.736	.705
Eficiencia en la ejecución de la planificación	.908	.876	.909	.908

Nota: Cada sección se dividió en 5 elementos (a y b), correspondiente a las primeras 5 premisas y las últimas 5 premisas por cada sección del cuestionario.

Análisis de los resultados de consistencia interna del estudio piloto

La primera sección del cuestionario produjo un valor mayor al coeficiente esperado de 0.70, según establecido en el método. Esto representa que la parte I es consistente comparada con los resultados del comité de expertos, cuyo coeficiente de confiabilidad fue de 0.82, bajo la fórmula de Alberto (1999). Los coeficientes de *Spearman-Brown y Guttman* también produjeron valores por encima del establecido de 0.70 en el método.

Para la segunda sección del cuestionario sobre auto-motivación, los coeficientes obtenidos estuvieron por debajo de lo establecido en el método. Cuando las variables están sujetas a diversas interpretaciones, los índices de consistencia interna no corresponden al coeficiente esperado. Sin embargo, algunos autores sostienen que puede haber cierta

flexibilidad en los resultados esperados, por la naturaleza de las variables subjetivas y la interpretación que cada uno de los participantes le haya dado (Aron & Coups, 2006). En los resultados de los expertos se obtuvo un índice de confiabilidad de 0.90 en esta sección.

Los coeficientes para la tercera sección del cuestionario que corresponde a Valor/importancia y efecto estresor, tres de las pruebas alcanzaron el valor esperado de .70, lo cual es cónsono con lo establecido por el panel de expertos. Finalmente, los resultados de consistencia interna para la cuarta sección, sobre la Eficiencia en la ejecución de la planificación, los coeficientes obtenidos superan el índice establecido en el método de CI = 0.70.

Resultados de las relaciones del estudio piloto

El estudio piloto, además de medir la consistencia interna del instrumento, permitió determinar las tendencias de los datos en términos de relaciones entre las variables, basado en las sub-preguntas del estudio. Para determinar las posibles relaciones, se utilizó el análisis estadístico de coeficientes de correlación Pearson en la muestra seleccionada de 16 participantes.

Sub-pregunta 1

¿Qué relación existe, entre la implementación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional de los docentes? Los valores de la variable de la implementación de los nuevos modelos de enseñanza se obtuvieron de la sección III del cuestionario, los valores de la variable de auto-regulación correspondieron a la sección I del cuestionario y los valores de auto-motivación correspondieron a la sección II. La tabla 5 resume las tendencias de los coeficientes de

correlaciones entre las variables. Los valores de auto-regulación, basado en la construcción del instrumento, mientras más bajos, reflejaban un nivel alto de auto-regulación del participante, mientras que la implantación de nuevos modelos, mientras más alto los valores mayor importancia le otorgó el participante.

Tabla 5

Relaciones- Importancia y efecto estresor vs. Auto-regulación y auto-motivación del estudio piloto.

		Importancia de contenidos y procedimientos	Efecto estresor de contenidos y procedimientos	Auto-regulación	Auto-motivación
Importancia de contenidos y procedimientos	C. P.	1	.023	-.406	.088
Efecto estresor de contenidos y procedimientos	C. P.	.023	1	.460	-.372
Auto_regulación	C. P.	-.406	.460	1	-.365
Auto_motivación	C. P.	.088	-.372	-.365	1

Nota: C. P.- Correlación Pearson. La muestra n=16. No se muestran relaciones significativas en el nivel 0.05. No se muestran relaciones significativas en el nivel 0.01.

Las relaciones entre las variables de importancia de contenidos y de auto-regulación, refleja un coeficiente de correlación negativa moderada de r = -0.406, por lo que no se puede establecer una correlación lineal estadísticamente significativa. La variable de efecto estresor con la variable de auto-regulación presentó un coeficiente de correlación positivo moderado de r = .460, por lo que puede establecerse una correlación, aunque no significativa, entre las variables. La variable de auto-motivación presentó un coeficiente de correlación baja de r = 0.088 frente a la importancia de los contenidos, lo que establece una tendencia a que no existe una correlación lineal estadísticamente significativa. Cuando se compara con el efecto estresor

presentó un coeficiente de correlación negativa de moderada a débil de r = -0.372 por lo que tampoco existe una correlación lineal estadísticamente significativa.

Sub-pregunta 2

¿Qué relación existe entre los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación con la eficiencia de ejecución en el proceso de planificación? La tabla 6, resume los coeficientes de las correlaciones entre auto-motivación y auto-regulación y la variable de eficiencia en la ejecución en la planificación.

Tabla 6

Relaciones- Auto-regulación y auto-motivación vs. Eficiencia en la ejecución de la planificación

		Auto-regulación	Auto-motivación	Eficiencia en la ejecución - Auto-regulación	Eficiencia en la ejecución - Auto-motivación
Auto-regulación	C. P.	1	-.365	**-.506***	-.436
Auto-motivación	C. P.	-.365	1	.620*	.768**
Eficiencia en la ejecución – Auto-regulación	C. P.	-.506*	.620*	1	.893**
Eficiencia en la ejecución – Auto-motivación	C. P.	-.436	.768**	.893**	1

Nota: C. P.- Correlación Pearson. . La muestra n=16. * La correlación r = -0.506 es significativa en el nivel 0.05. ** Las correlaciones r = 0.768 y r = 0.893 son significativas en el nivel 0.01.

El componente de la inteligencia emocional de auto-regulación presenta un coeficiente de correlación negativo moderado de r = -0.506 con la eficiencia de la ejecución de la planificación**,** por lo que su correlación es significativa cuando *alfa es* $p < 0.05$, aunque no necesariamente una relación lineal entre las variables. Para la variable de auto-motivación y la

eficiencia en la ejecución de la planificación, el coeficiente de correlación fue de 0.768, con una significancia de 0.01, lo cual significa una correlación entre las variables fuerte y estadísticamente significativa. Esto representa una relación lineal positiva, donde los valores aumentan o disminuyen linealmente.

Se desprende también de los datos obtenidos, que existe una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre la combinación de la eficiencia en la ejecución-auto-motivación y la eficiencia en la ejecución-auto-regulación. El coeficiente de correlación entre las combinaciones fue de 0.893 y significativa a $p< 0.01$, por lo que el riesgo de concluir que existe una correlación, cuando en realidad no exista, es de un 1 % de probabilidad.

Sub-pregunta 3

¿Qué relación existe entre los nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-motivación de los docentes y la eficiencia en la ejecución en el proceso de planificación? En la tabla 7 se presentan las correlaciones para la tercera sub-pregunta. En el cuestionario, la sección correspondiente a la implantación de nuevos modelos de enseñanza se separó en dos secciones: los niveles de importancia y el efecto estresor de los nuevos modelos implantados y sus procesos.

El análisis estadístico realizado presentó que existe una correlación fuerte y significativa entre las variables de auto-motivación y la eficiencia de ejecución-auto-motivación, tal como se muestra en la tabla 7. El coeficiente de correlación para esta combinación de variables fue de $r = 0.788$ a una significancia de $p < .001$. Esto representa que los valores de la combinación de eficiencia en la ejecución - auto-motivación y los de auto-motivación se correlacionan de manera fuerte y positiva.

Tabla 7

Relaciones- Efecto estresor y auto-motivación vs. Eficiencia en la ejecución de la planificación

		Importancia de cont. y proced.	Efecto estresor de cont. y proced.	Auto-motivación	Eficiencia ejecución Auto-mot.
Importancia de contenidos y procedimientos	C. P.	1	.023	.088	.250
Efecto estresor de cont. y proced.	C. P.	.023	1	-.372	-.363
Auto- motivación	C. P.	.088	-.372	1	.768**
Eficiencia en la ejecución - Auto-motivación	C. P.	.250	-.363	.768**	1

Nota: C. P.- Correlación Pearson. La muestra n=16. **La correlación r = 0.768 es significativa en el nivel 0.01.

Las otras relaciones entre variables analizadas para esta sub-pregunta, presentaron correlaciones de moderadas a débiles o ninguna. Un ejemplo de una correlación débil se presenta con las variables de importancia de contenido y procedimientos y el componente de auto-motivación, donde r = .088.

Sub-pregunta 4

¿Qué relación existe entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-regulación de los docentes y la eficiencia en la ejecución en el proceso de planificación? Las combinaciones de variables de eficiencia en la ejecución - auto-regulación y eficiencia en la ejecución - Auto-motivación presentaron una coeficiente de correlación de r = 0.893, siendo una correlación significativa a nivel $p < 0.01$.

El resumen de los resultados correspondientes a la cuarta sub-pregunta, se presentan en la tabla 8 a continuación.

Tabla 8

Relaciones- Efecto estresor y auto-regulación vs. Eficiencia en la ejecución de la planificación

		Auto-regulación	Importancia de contenidos y procedimientos	Efecto estresor de contenidos y procedimientos	Eficiencia ejecución Auto-reg.	Eficiencia en la ejecución - Auto-mot.
Auto-regulación	C. P.	1	-.406	.460	-.506*	-.436
Importancia contenidos proced.	C. P.	-.406	1	.023	.282	.250
Efecto estresor de contenidos y proced.	C. P.	.460	.023	1	-.436	-.363
Eficiencia en la ejecución - Auto-reg.	C. P.	-.506*	.282	-.436	1	.893**
Eficiencia en la ejecución- Auto-mot.	C. P.	-.436	.250	-.363	.893**	1

Nota: C. P.- Correlación Pearson. La muestra n=16. * La correlación r = -0.506 es significativa en el nivel 0.05. **La correlación r = 0.893 es significativa en el nivel 0.01.

Los valores de la variable de auto-regulación se relacionaron significativamente con la variable de eficiencia en la ejecución de la planificación-auto-regulación. El coeficiente de r = -0.506 implica que esta correlación es negativa, pues cuando los valores de eficiencia en la ejecución de la planificación-auto-regulación bajan, los valores de auto-regulación aumentan linealmente. Otro coeficiente a destacar es el obtenido de las variables de eficiencia en la ejecución de la planificación-auto-regulación y la eficiencia en la ejecución de la planificación-auto-motivación. El coeficiente de r = 0.893 expresa una correlación significativa al nivel de $p < 0.01$.

Una vez concluido el análisis estadístico del estudio piloto, la investigadora concluye que el propósito, los objetivos y las sub-preguntas de la investigación se alinean con los resultados obtenidos mediante este estudio. Los resultados presentados validan y establecen la confiabilidad del instrumento, en adición a una proyección de las posibles correlaciones en el estudio formal. Basado en este análisis fue pertinente proceder a llevar a cabo el estudio formal.

Resultados del estudio formal

La investigación pretendió analizar la relación, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza distintos a los tradicionales, con dos componentes de la inteligencia emocional, auto-regulación y auto-motivación, y la eficiencia en la ejecución de la planificación del maestro. La implantación de otros modelos de enseñanza, y planificación fueron considerados bajo el supuesto de ser elementos estresores adicionales a los ya experimentados en la profesión.

Con el análisis de esta investigación se espera que aporte a mejorar las condiciones de trabajo de la clase magisterial, donde se les ofrezca adiestramientos completos cuando se produzcan cambios y puedan transmitir a las nuevas generaciones como desarrollar estos componentes de la inteligencia emocional, que propenda al éxito académico de los estudiantes, y a su futuro profesional. Álvarez, Cantu, Gayol, Leal & Sandoval (2005) sostuvieron que las emociones son las que rigen parte de nuestro comportamiento, tanto en el aspecto personal como profesional.

La muestra del estudio formal constó de 45 participantes, que fueron seleccionados tal como fue diseñado en la metodología de la investigación. El cuestionario auto-administrado,

que fue utilizado en el estudio formal, consistía de cuatro partes: auto-regulación, auto-motivación, importancia y efecto estresor de los procesos y la satisfacción en la ejecución de la planificación a la luz de los dos componentes de la inteligencia emocional antes expuestos.

A continuación se presenta el análisis de los coeficientes de correlaciones Pearson de las variables en el estudio formal. El mismo ha sido configurado por las sub-preguntas y las hipótesis redactadas para la investigación. Los datos descriptivos de la muestra ofrecen apoyo para el análisis de los resultados obtenidos a través del estudio formal.

Análisis de las relaciones entre variables para el estudio formal

Tal como se mencionó en la introducción, esta investigación pretendió analizar la relación, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza distintos a los tradicionales, con dos componentes de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación, y la eficiencia en la ejecución de la planificación del maestro. Es importante señalar que esta investigación no pretendía establecer causalidad entre las variables bajo estudio. Las variables se analizaron mediante el estadístico de coeficiente de Correlación Pearson.

Para la pregunta de investigación: ¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel secundario del programa de ciencias?, se redactaron cuatro objetivos que permitirían responder la pregunta y a su vez las sub-preguntas correspondientes a estos objetivos.

- Evaluar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con los componentes de la inteligencia emocional de la auto-regulación y la auto-motivación.

- Evaluar la relación, si alguna, entre los componentes de la inteligencia emocional de la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución de la planificación.
- Analizar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con el componente de la inteligencia emocional de la auto-regulación y la eficiencia en la ejecución de la planificación.
- Analizar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con el componente de la inteligencia emocional de la auto-motivación y la eficiencia de ejecución de la planificación.

Sub-pregunta 1

¿Qué relación existe, entre la implementación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional de los docentes? Para responder esta pregunta, se plantea la siguiente hipótesis: H_{a1}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional del personal docente.

Los valores de auto-regulación, basado en la construcción del instrumento, mientras más bajos, reflejaban un alto nivel de auto-regulación en el participante, mientras que para la implantación de nuevos modelos, mientras más altos los valores mayor importancia le otorgó el participante.

Tabla 9

Relaciones- Variables: la auto-regulación, la auto-motivación, importancia y efecto estresor de contenidos y procedimientos.

		Importancia de contenidos y procedimientos	Efecto estresor de contenidos y procedimientos	Auto-regulación	Auto-motivación
Importancia de contenidos y procedimientos	C. P.	1	.169	.101	-.106
Efecto estresor de contenidos y procedimientos	C. P.	.169	1	.559** R^2=.312	-.174
Auto_regulación	C. P.	.101	.559**	1	-.010
Auto_motivación	C. P.	-.106	-.174	-.010	1

Nota: C. P. – Correlación Pearson. La muestra n= 45. No se muestran relaciones significativas en el nivel 0.05. ** La correlación r = 0.559 es significativa en el nivel p < 0.01. R^2 – Coeficiente de determinación de la correlación.

La tabla 9 recoge los coeficientes de correlaciones entre las variables correspondientes a la primera sub-pregunta. Existe una correlación r = 0.559 entre las variables de la auto-regulación y el efecto estresor a una significancia de *alpha < 0.01*, por lo que puede establecerse que esta correlación es significativa. El coeficiente de determinación (R^2) para esta correlación fue de .312, por lo que podemos concluir que el 31.2% de estas variables, basado en el modelo correlacional, se relacionaría en una muestra mayor. Por otro lado, la variable de la auto-regulación frente a la variable de importancia de los contenidos presenta una correlación de 0.169, baja y no significativa.

La variable de auto-motivación presentó un coeficiente de correlación de r = -0.106 frente a la importancia de los contenidos, con una significancia de 0.487, lo que establece que no existe una correlación lineal estadísticamente significativa. Cuando se compara con el

efecto estresor presentó un coeficiente de correlación de r = -0.174 con una significancia de 0.253, por lo que tampoco existe una correlación lineal estadísticamente significativa. Estos resultados no implican que no exista ninguna correlación, sino más bien que su relación sea no lineal.

Los datos descriptivos de la primera parte del cuestionario reflejaron que la premisa que expresaba sobre agotamiento, y frustración obtuvo una media de 2.18, siendo la más alta del conjunto de datos.

Tabla 10

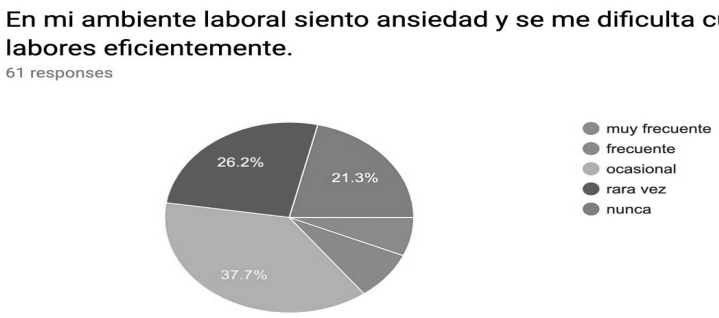
Datos descriptivos de la primera parte del cuestionario- Auto-regulación

Premisas	Media	Error estándar de la media	DE	Varianza
Siento preocupación…	1.71	.158	1.058	1.119
En mi ambiente laboral …	1.42	.164	1.097	1.204
Pienso que necesito …	1.80	.190	1.272	1.618
Entiendo se me hace …	.93	.133	.889	.791
Los cambios que a menudo …	1.44	.157	1.056	1.116
Prolongo demasiado el estrés …	1.47	.173	1.160	1.345
Reconozco que yo respondo …	.91	.126	.848	.719
Siento que tengo mucha dificultad …	.91	.118	.793	.628
Siento agotamiento, frustración …	*2.18	.178	1.193	1.422
Creo que la mejor definición …	1.93	.178	1.195	1.427

Nota: DE corresponde a Desviación estándar. La muestra n=45. * Valor promedio mas alto correspondió a la premisa sobre el agotamiento y frustración del maestro

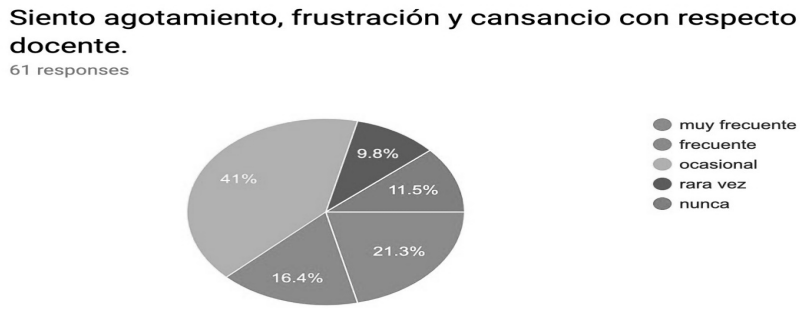
Las figuras a continuación destacan el porciento de algunas premisas en la primera sección del cuestionario. Estas gráficas reúnen los resultados tanto del estudio piloto como el formal.

Figura 4- Premisa #2 - Auto-regulación



Nota: La opción “ocasionalmente” obtuvo el mayor porciento entre los participantes con un 38% . La desviación estándar para la situación presentada fue 1.058 por lo que la distribución fue amplia o dispersa.

Figura 5- Premisa #9 - Auto-regulación



Nota: La opción “ocasionalmente” obtuvo el mayor porciento en los participantes (41%). Sin embargo se obtuvo un 37% entre las opciones muy frecuentes y frecuentes para la situación presentada. La desviación estándar para esta premisa fue 1.193 por lo que la distribución fue dispersa.

Tabla 11

Datos descriptivos de la segunda parte del cuestionario- Auto-motivación

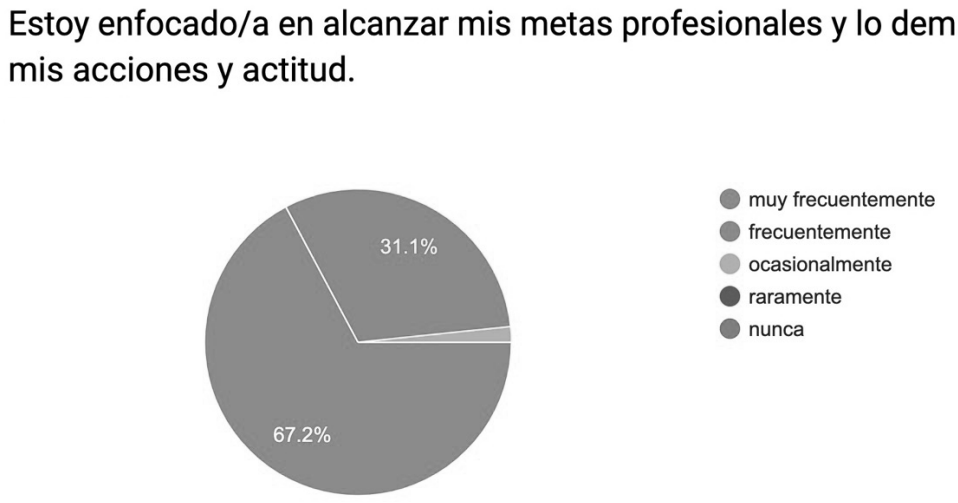
Premisas	Media	Error estándar de la media	DE	Varianza
Estoy enfocado/a en alcanzar …	3.67	.078	.522	.273
Exhibo disciplina y entusiasmo …	3.76	.065	.435	.189
Siento mucha confianza y seguridad…	3.69	.077	.514	.265
Mi motivación laboral descansa …	3.60	.080	.539	.291
Busco la excelencia en las cosas …	*3.80	.068	.457	.209
Los retos y los cambios en el trabajo…	3.42	.087	.583	.340
Pienso que no es necesario recibir …	3.02	.173	1.158	1.340
Cuando los estudiantes me presentan …	3.02	.151	1.011	1.022
Pienso que la motivación esta basada…	3.22	.145	.974	.949
La motivación intrínseca me mueve …	3.58	.081	.543	.295

Nota: DE- desviación estándar. La muestra n=45. *La premisa sobre la búsqueda de la excelencia obtuvo el promedio más alto en la Parte II del cuestionario.

Tal como se demuestra en la tabla 11, la segunda parte del cuestionario presentaba situaciones relacionadas a la auto-motivación. La variable de la auto-motivación de acuerdo con Goleman (2007) es la capacidad de darse a sí mismo las razones, y motivos que le impulsen a la consecución de una meta o una acción especifica. Los participantes debían seleccionar la frecuencia en las situaciones sobre la seguridad en si mismos, disciplina, actitud positiva al trabajo, motivación intrínseca y motivación hacia los logros. Los valores de las frecuencias van desde “muy frecuente” (4) hasta “nunca” (0). Mientras más altos los valores se interpretan como mayor la capacidad de la auto-motivación de los participantes.

Como se observa en la tabla 11, que resume los datos de la segunda parte del cuestionario, los valores medios estuvieron en el rango de entre 3.02 a 3.80, con una tendencia a valores mayores de 3.50. Estos valores corresponden a la alternativa de “frecuentemente”. Desde la perspectiva de la definición de Goleman (1998) los participantes respondieron hacia la dirección de poder manejar adecuadamente las emociones para el alcance de unas metas en lugar de fijarse en los obstáculos. Estos participantes respondieron, en términos generales que, poseen la habilidad para ser productivos y eficientes ante cualquier situación.

Figura 6- Premisa #1- Auto-motivación



Nota: La opción “muy frecuentemente” obtuvo el mayor porciento en los participantes (67%). La desviación estándar para esta premisa fue 0.552 por lo que la distribución de los valores estuvieron cerca de la media.

Figura 7-Premisa #2- Auto-motivación



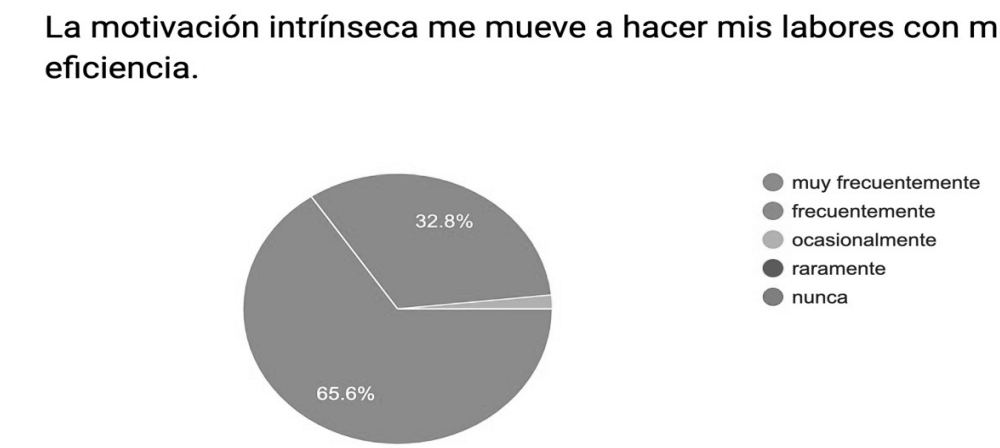
Nota: La opción "muy frecuentemente" obtuvo el mayor porciento en los participantes (75%). La desviación estándar para esta premisa fue 0.435 por lo que la distribución de los valores refleja una baja dispersión.

Figura 8- Premisa #9- Auto-motivación



Nota: El 83% de los participantes seleccionaron las opciones "muy frecuentemente" y "frecuentemente". La desviación estándar para esta premisa fue 0.974 por lo que la distribución de los valores muestra una dispersión moderada.

Figura 9-Premisa#10- Auto-motivación



Nota: La opción "muy frecuentemente" obtuvo el mayor porciento en los participantes (66%). La desviación estándar para esta premisa fue 0.543 por lo que la distribución de los valores refleja una baja dispersión.

Resumiendo, el análisis de las primeras dos partes de los resultados del cuestionario, los participantes presentaron tener los dos componentes de la inteligencia emocional de la auto-regulación y la auto-motivación bien desarrollados, por lo que pueden ser bien productivos y efectivos en la ejecución de sus labores en la sala de clases.

La tercera parte del cuestionario presentaba premisas relacionadas a la importancia de los procesos y contenidos inherentes a la planificación bajo los nuevos modelos de enseñanza implementados en el Departamento de Educación, así como también el nivel de estrés que estos procesos pueden causar.

Las tablas 12 y 13 presentan el resumen de las estadísticas descriptivas de las respuestas de la muestra del estudio formal. Se presentan en primera instancia las respuestas

para el valor e importancia de estos procesos en la tabla 12 mientras en la tabla 13 se presenta el resumen del nivel de estrés para los contenidos y procesos.

Tabla 12

Datos descriptivos de la tercera parte del cuestionario- Valor e importancia de contenidos y procedimientos

Premisas	Media	Error estándar de la media	DE	Varianza
Las normas y procedimientos …	3.38	.132	.886	.786
La cantidad y diversidad de …	2.71	.148	.991	.983
El tiempo disponible para realizar …	3.49	.104	.695	.483
Ser competente en el dominio …	3.78	.077	.517	.268
El control de la conducta …	*3.87	.060	.405	.164
La revisión constante de los resultados …	3.38	.128	.860	.740
Capacitación sobre nuevas estrategias…	3.49	.113	.757	.574
Los elementos contenidos en …	3.22	.134	.902	.813
Incorporar la estrategia de Aprendizaje…	2.80	.161	1.079	1.164
La integración y utilización de un único…	2.89	.153	1.027	1.056

Nota: DE- desviación estándar. La muestra n=45. *La premisa sobre el control de la conducta obtuvo el promedio más alto en la Parte III del cuestionario.

Las alternativas a seleccionar en esta sección iban desde *muy importante* (4) hasta *no es importante* (0). Las medias de los participantes estuvieron entre 2.71 y 3.87, por lo cual son los valores representativos de las alternativas *importante* (3) y *moderadamente importante* (2), con una tendencia hacia la alternativa de *importante*. En otras palabras, es razonable decir que los participantes del estudio formal le dan importancia a los contenidos y procesos de la planificación. Las desviaciones estándar para la mayoría de estos resultados nos expresan que los valores estaban cercanos a la media aritmética.

Tabla 13

Datos descriptivos de la tercera parte del cuestionario- Efecto estresor

Premisas	Media	Error estándar de la media	DE	Varianza
Las normas y procedimientos …	3.09	.145	.973	.946
La cantidad y diversidad de …	*3.44	.125	.841	.707
El tiempo disponible para realizar …	3.38	.150	1.007	1.013
Ser competente en el dominio …	2.58	.202	1.357	1.840
El control de la conducta …	2.93	.184	1.232	1.518
La revisión constante de los resultados …	2.96	.177	1.186	1.407
Capacitación sobre nuevas estrategias…	2.29	.190	1.272	1.619
Los elementos contenidos en …	2.96	.185	1.242	1.543
Incorporar la estrategia de Aprendizaje…	2.93	.192	1.286	1.655
La integración y utilización de un único…	2.51	.200	1.342	1.801

Nota: DE- desviación estándar. La muestra n=45. *La premisa sobre la cantidad y diversidad de documentos obtuvo el promedio mas alto en la Parte III del cuestionario.

Las alternativas para la segunda sección de la parte tres del cuestionario iban desde *muy intenso* (4) hasta *nada* (0). Esto quería decir cuánto estrés les causaba cada una de las situaciones planteadas con relación a los contenido y procesos. Las medias de las respuestas estuvieron entre 2.51 y 3.44, siendo el valor 2 *moderado* y 3 *intenso*. La tendencia de las medias es hacia *intenso* por lo que es razonable decir que los participantes del estudio formal entienden que los contenidos y procesos de la planificación causan un estrés intenso. Las desviaciones estándar prevalecientes en estos resultados nos expresan que los valores estaban dispersos con relación a la media aritmética.

Algunas de las premisas que se destacan es la #2, que expresaba sobre *la cantidad de documentos normativos*, donde 27 (60%) de los participantes expresaron que el efecto estresor era *muy intenso*. También la investigadora destaca la premisa #3, sobre *el tiempo disponible para realizar las tareas*, ya que el 62% de los participantes opinaron que el efecto estresor era *muy intenso*. Realizando el análisis y resumen de la sección 3 del cuestionario es razonable concluir que los participantes entienden que los contenidos, y procesos en la planificación son importantes y que estos poseen un efecto estresor intenso.

Concluido el análisis de estas relaciones, la investigadora acepta la hipótesis nula, ya que las relaciones entre las variables no fueron significativas, tal como planteado en la hipótesis alterna de H_{a1}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con los componentes de la auto-regulación y la auto-motivación de la inteligencia emocional del personal docente. Las relaciones establecidas entre el componente de la auto-regulación y el efecto estresor fue significativa, mas no se pudo establecer relación significativa entre el componente de la auto-motivación y efecto estresor.

Sub-pregunta 2

¿Qué relación existe entre los componentes de la inteligencia emocional de la auto-regulación y la auto-motivación con la eficiencia de ejecución en el proceso de planificación? Para responder esta pregunta, se formuló la siguiente hipótesis alternativa: H_{a2}: Los componentes de la auto-regulación y la auto-motivación de la inteligencia emocional se relacionan significativamente con la efectividad de ejecución de los procesos de planificación.

Tabla 14

Correlaciones- Segunda sub-pregunta

		Auto regulación	Auto motivación	Efic.-ejec. - Auto-regulación	Efic. -ejec - Auto-motivación
Auto_regulación	C. P.	1	-.010	-.067	-.112
Auto_motivación	C. P.	-.010	1	-.049	-.101
Eficiencia en la ejecución - Auto-regulación	C. P.	-.067	-.049	1	.766** R^2= .587
Eficiencia en la ejecución - Auto-motivación	C. P.	-.112	-.101	.766**	1

Nota: C. P.- Correlación Pearson. La muestra n=45. **La correlación r = 0.766 es significativa en el nivel p< 0.01. R2 – Coeficiente de determinación.

La variable de la auto-regulación muestra una correlación muy débil negativa no significativa frente a la eficiencia en la ejecución y la auto-motivación. La variable de la auto-motivación también presenta una correlación débil frente a eficiencia en la ejecución y la auto-regulación.

Los valores combinados de eficiencia, y la auto-regulación frente a los valores combinados de eficiencia y la auto-motivación presentaron una correlación positiva fuerte de 0.766 y significativa a $p < 0.01$. Estas relaciones presentan un coeficiente de determinación de un 58.77%, siendo este modelo estadístico muy probable con una muestra mayor. Dado esto, se acepta la hipótesis alternativa de que existe una relación significativa entre los componentes de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación, y la eficiencia en la ejecución de la planificación de los maestros participantes.

La cuarta sección del cuestionario, al igual que la parte tres, consiste en dos respuestas para los participantes. Estos debían auto-evaluar el nivel de satisfacción, en cuanto a su

eficiencia de ejecución de la planificación, desde los aspectos de las definiciones de los componentes de la inteligencia emocional de la auto-regulación y la auto-motivación que se les ofreció.

La definición de la auto-motivación ofrecida en el cuestionario fue: *habilidad para motivarse a si mismo hacia la consecución de metas y objetivos*. Mientras que la definición de auto-regulación ofrecida en el cuestionario fue: *habilidad para manejar todo tipo de emociones y los niveles de estrés.*

Tabla 15

Datos descriptivos de la cuarta parte del cuestionario- Eficiencia en la planificación desde la perspectiva de auto-regulación

Premisas	Media	Error estándar de la media	DE	Varianza
Redacción de los objetivos cognitivos…	4.13	.148	.991	.982
Alinear los estándares e indicadores…	4.09	.155	1.041	1.083
El uso de las estrategias contempladas…	3.82	.172	1.154	1.331
Análisis de los resultados de medición…	3.73	.181	1.214	1.473
El uso de las plataformas autorizadas…	2.84	.218	1.461	2.134
El uso de las herramientas disponibles…	3.44	.184	1.235	1.525
Desarrollo y uso de actividades de inicio…	4.29	.126	.843	.710
Desarrollar y utilizar las estrategias…	4.04	.138	.928	.862
Utilización de las tareas de desempeño…	3.84	.159	1.065	1.134
La incorporación de la estrategia de ABP…	3.80	.170	1.140	1.300

Nota: DE- desviación estándar. La muestra n=45. *La premisa sobre la cantidad y diversidad de documentos obtuvo el promedio mas alto en la Parte III del cuestionario.

Como se muestra en la tabla 15, se resumen los datos descriptivos de la cuarta sección del cuestionario, desde la perspectiva del componente de la auto-regulación. Las opciones de

selección correspondieron a los niveles de satisfacción va desde 5-*plenamente satisfecho* hasta 1-*ninguna satisfacción*. Las medias de los participantes fluctuaron entre 2.84 y 4.9, teniendo unas desviaciones estándares principalmente con valores dispersos.

Estos valores mayormente estuvieron entre las alternativas de *moderadamente satisfechos* (3) a *muy satisfechos* (4). El análisis de estos resultados permite a la investigadora concluir que los participantes están muy satisfechos con su ejecución en la planificación y que pueden manejar las emociones y niveles de estrés de las situaciones presentadas.

La tabla 16 resume las medias de las respuestas desde la perspectiva de la definición de la auto-motivación.

Tabla 16

Datos descriptivos de la cuarta parte del cuestionario- Eficiencia en la planificación desde la perspectiva de auto-motivación

Premisas	Media	Error estándar de la media	DE	Varianza
Redacción de los objetivos cognitivos…	4.13	.148	.991	.982
Alinear los estándares e indicadores…	4.09	.155	1.041	1.083
El uso de las estrategias contempladas…	3.82	.172	1.154	1.331
Análisis de los resultados de medición…	3.73	.181	1.214	1.473
El uso de las plataformas autorizadas…	2.84	.218	1.461	2.134
El uso de las herramientas disponibles…	3.44	.184	1.235	1.525
Desarrollo y uso de actividades de inicio…	4.29	.126	.843	.710
Desarrollar y utilizar las estrategias…	4.04	.138	.928	.862
Utilización de las tareas de desempeño…	3.84	.159	1.065	1.134
La incorporación de la estrategia de ABP…	3.80	.170	1.140	1.300

Nota: DE- desviación estándar. La muestra n=45. *La premisa sobre la cantidad y diversidad de documentos obtuvo el promedio mas alto en la Parte III del cuestionario.

Para esta sección, la investigadora realizó un análisis individual, sobre algunas de las premisas, destacando las siguientes situaciones presentadas en el cuestionario.

Tabla 17
Premisa #1- Redacción de los objetivos cognitivos- Auto-regulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valor	1- No estoy satisfecho	2	4.4	4.4	4.4
	2- Pobremente satisfecho	1	2.2	2.2	6.7
	3- Moderadamente satisfecho	4	8.9	8.9	15.6
	4- Muy satisfecho	20	44.4	44.4	60.0
	5- Plenamente satisfecho	18	40.0	40.0	100.0
Total		45	100.0	100.0	

Sobre el 80% de los participantes dijeron sentirse plenamente satisfechos y muy satisfechos con su ejecución en la planificación desde la perspectiva de la auto-regulación. Cuando se compara con los valores desde la perspectiva de la auto-motivación (Tabla 18) vemos una consistencia en los resultados obtenidos ya que el 80% de los participantes de la investigación también expresaron sentirse plenamente satisfechos y muy satisfechos con su ejecución.

Tabla 18
Premisa #1- Redacción de los objetivos cognitivos- Auto-motivación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valor	1- No estoy satisfecho	1	2.2	2.2	2.2
	2- Pobremente satisfecho	2	4.4	4.4	6.7
	3- Moderadamente satisfecho	6	13.3	13.3	20.0
	4- Muy satisfecho	17	37.8	37.8	57.8
	5- Plenamente satisfecho	19	42.2	42.2	100.0
Total		45	100.0	100.0	

Tabla 19

Premisa #5- El uso de las plataformas autorizadas por el DEPR para la redacción de la planificación- Auto-regulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valor	1- No estoy satisfecho	12	26.7	26.7	26.7
	2- Pobremente satisfecho	7	15.6	15.6	42.2
	3- Moderadamente satisfecho	10	22.2	22.2	64.4
	4- Muy satisfecho	8	17.8	17.8	82.2
	5- Plenamente satisfecho	8	17.8	17.8	100.0
	Total	45	100.0	100.0	

Tabla 20

Premisa #5- El uso de las plataformas autorizadas por el DEPR para la redacción de la planificación (Planificación Turbo). [Auto-motivación]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valor	1- No estoy satisfecho	12	26.7	26.7	26.7
	2- Pobremente satisfecho	6	13.3	13.3	40.0
	3- Moderadamente satisfecho	7	15.6	15.6	55.6
	4- Muy satisfecho	10	22.2	22.2	77.8
	5- Plenamente satisfecho	10	22.2	22.2	100.0
	Total	45	100.0	100.0	

Sobre el uso de plataformas seleccionadas y autorizadas por el Departamento de Educación de Puerto Rico, el porciento mayor de los participantes (27%) expresaron no

sentirse satisfechos en su ejecución en la planificación desde la perspectiva de la auto-regulación. Las escuelas de la Oficina Regional Educativa de Ponce están autorizadas a utilizar la plataforma *Planificación Turbo* de las cuatro seleccionadas por el Departamento. En la tabla 20 observamos el mismo comportamiento, un 26.7 por ciento expresó no estar satisfechos con la ejecución en la planificación desde la perspectiva de la auto-motivación, aunque 20 participantes expresaron sentirse *muy* y *plenamente satisfechos*. En las tablas 21 y 22 se presentan los datos relacionados con la implementación de uno de los modelos de enseñanza, el Aprendizaje Basado en Problema/Producto (ABP).

Tabla 21

Premisa # 10- La incorporación de la estrategia de ABP (Aprendizaje Basado en Proyecto/Producto)- Auto-regulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valor	1- No estoy satisfecho	3	6.7	6.7	6.7
	2- Pobremente satisfecho	2	4.4	4.4	11.1
	3- Moderadamente satisfecho	10	22.2	22.2	33.3
	4- Muy satisfecho	16	35.6	35.6	68.9
	5- Plenamente satisfecho	14	31.1	31.1	100.0
	Total	45	100.0	100.0	

Tabla 22

Premisa # 10- La incorporación de la estrategia de ABP (Aprendizaje Basado en Proyecto/Producto)- Auto-motivación

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valor	1-	No estoy satisfecho	1	2.2	2.2	2.2
	2-	Pobremente satisfecho	3	6.7	6.7	8.9
	3-	Moderadamente satisfecho	11	24.4	24.4	33.3
	4-	Muy satisfecho	17	37.8	37.8	71.1
	5-	Plenamente satisfecho	13	28.9	28.9	100.0
	Total		45	100.0	100.0	

Contrario a lo esperado por la investigadora, 30 participantes respondieron sentirse *muy satisfechos* y *plenamente satisfechos* en la eficiencia de ejecución de la planificación utilizando la estrategia o modelo de enseñanza de *Aprendizaje Basado en Proyecto/ Producto* (ABP) (Tabla 21). La misma cantidad de participantes opinaron igual desde la perspectiva del componente de la auto-motivación tal como se observa en la Tabla 22.

Sub-pregunta 3

¿Qué relación existe entre los nuevos modelos de enseñanza y los componentes de la auto-motivación de los docentes y la eficiencia en la ejecución en el proceso de planificación? La hipótesis formulada para la tercera pregunta: H_{a3}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de la auto-motivación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación.

Tabla 23
Correlaciones- Tercera sub-pregunta

		Importancia contenidos y proced.	Efecto estresor de contenidos y procedimientos	Auto-motivación	Eficiencia ejecución – Auto-reg	Eficiencia ejecución – Auto-motiv
Importancia contenidos y proced.	C. P.	1	.169	-.106	.430** R^2= .184	.605** R^2= .366
Efecto estresor	C. P.	.169	1	-.174	-.119	.028
Auto- motivación	C. P.	-.106	-.174	1	-.049	-.101
Eficiencia ejecución – Auto- regulación	C. P.	.430**	-.119	-.049	1	.766** R^2= .586
Eficiencia ejecución – Auto motivación	C. P.	.605**	.028	-.101	.766**	1

Nota: C. P.- Correlación Pearson. La muestra n=45. ** Las correlaciones r = 0.766, r = 0.430 y r = 0.605 son significativas en el nivel p< 0.01. R^2- Coeficiente de determinación.

La implantación de nuevos modelos de enseñanza se separó en dos componentes en el cuestionario: la importancia de contenidos y procesos y el efecto estresor de los contenidos y procesos de los modelos de enseñanza. De esta misma forma se estableció el análisis estadístico de coeficiente de correlación Pearson para las variables. Se encontró una correlación moderada de r = 0.430, pero significativa a p < 0.01, entre la importancia de contenidos y procedimientos y la eficiencia de ejecución-auto-regulación. Sin embargo, el efecto estresor de los contenidos y procedimientos presentó una correlación débil de r = -0.119 que estadísticamente no es significativa (0.438) frente a la eficiencia de ejecución en la planificación. Este resultado no implica que no exista una correlación entre estas variables, más bien su relación puede ser una no lineal.

Entre la eficiencia de ejecución en la planificación-auto-motivación y la importancia de contenidos y procedimientos se presentó una correlación de 0.605 a una significancia de 0.01,

por lo que es estadísticamente significativa. Quiere decir que mientras los valores de la eficiencia de ejecución-auto-motivación aumenta, también así los valores de la importancia de contenidos y procedimientos.

El efecto estresor de los contenidos y procedimientos presentó relaciones negativas débiles y positivas débiles, frente a las otras variables. El efecto estresor y la auto-motivación presentaron una correlación de -0.174 con una significancia de 0.253, no estadísticamente significativa. La combinación de eficiencia en la ejecución- auto-motivación frente a la combinación de eficiencia en la ejecución- auto-regulación presentó una correlación fuerte de 0.766 a un nivel de significancia de $p < 0.001$. Quiere decir que existe una correlación lineal positiva significativa entre los valores de estas variables bajo estudio.

El análisis de estas correlaciones permite a la investigadora concluir que se acepta la hipótesis alternativa H_{a3} de que existe una relación significativa entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza, el componente de auto-motivación y la eficiencia en la ejecución de la planificación.

Sub-pregunta 4

¿Qué relación existe entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de la auto-regulación, y la efectividad de ejecución en el proceso de planificación? La hipótesis formulada a esta pregunta fue: H_{a4}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de la auto-regulación de la inteligencia emocional, y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación del personal docente.

La tabla 24 presenta las correlaciones entre las variables de la implantación de nuevos modelos de enseñanza separados en dos componentes: la importancia de contenidos y el efecto estresor de los contenidos y procedimientos. La variable de la auto-regulación establece una correlación fuerte, y significativa con el componente de efecto estresor de la implantación de modelos. Sin embargo, la correlación con el componente de importancia de los procesos es débil y no es estadísticamente significativa.

La importancia de contenidos con la combinación de eficiencia en la ejecución- auto-regulación establece una correlación moderada (0.430) pero estadísticamente significativa cuando el valor de $p < 0.01$. El efecto estresor de la implantación de modelos de enseñanza establece una correlación débil negativa, y estadísticamente poco significativa.

La eficiencia en la ejecución- auto-regulación estableció una correlación débil negativa con el efecto estresor de los contenidos y procedimientos. No implica que no exista relación entre estas variables, sino que su posible relación es una no lineal.

Tabla 24

Correlaciones- Cuarta sub-pregunta

		Auto regulación	Importancia contenidos y proced.	Efecto estresor	Eficiencia – Auto regulación	Eficiencia – Auto motivación
Auto regulación	C. P.	1	.101	.559**	-.067	-.112
Importancia de contenidos y proced.	C. P.	.101	1	.169	.430**	.605**
Efecto estresor dcontenidos/proced.	C. P.	.559**	.169	1	-.119	.028
Eficiencia en la ejecución – Auto regulación	C. P.	-.067	.430**	-.119	1	.766**
Eficiencia en la ejecución – Auto motivación	C. P.	-.112	.605**	.028	.766**	1

Nota: C. P.- Correlación Pearson. La muestra n=45. ** Las correlaciones r = 0.430, r = 0.559, r = 0.766 y r = 0.605 son significativas en el nivel 0.01.

Para complementar el análisis de la cuarta sub-pregunta, se hace referencia a las tablas 15 y 16, donde se presentaron los valores descriptivos de la muestra del estudio formal, para la selección de nivel de satisfacción a la luz de la definición de la auto-motivación presentada en las premisas de la cuarta parte del cuestionario. Las opciones de selección también correspondieron a los niveles de satisfacción que iban desde 5-*plenamente satisfecho* hasta 1-*ninguna satisfacción*. Las medias de los participantes fluctuaron entre 3.00 y 4.33, teniendo unas desviaciones estándares principalmente con valores dispersos, al igual que la primera sección de la parte 3 del cuestionario.

Estos valores mayormente estuvieron entre las alternativas de *moderadamente satisfechos* (3) a *muy satisfechos* (4). La tendencia establecida en esta sección hacia *muy satisfecho* implica que los participantes tienen la motivación necesaria para ejecutar de manera eficiente la planificación con los nuevos modelos de enseñanza implementados por el Departamento de Educación de Puerto Rico.

El análisis de estas correlaciones, y las estadísticas descriptivas de la sección de satisfacción en la eficiencia de la ejecución de la planificación, permite a la investigadora concluir que se acepta la hipótesis alternativa $H_{a4,}$ que existe una relación significativa entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza, el componente de la auto-regulación y la eficiencia en la ejecución de la planificación.

Capítulo V

Discusión de los resultados

Introducción

La investigación tenía como propósito principal determinar si existe relación alguna entre modelos de enseñanza implementados por el Departamento de Educación de Puerto Rico, dos componentes de la inteligencia emocional desde la perspectiva de Goleman (1995) y la eficiencia en la ejecución de la planificación. Para alcanzar este propósito se redactó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con la inteligencia emocional y la eficiencia en la ejecución de la planificación del maestro de nivel secundario?

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados estructurados por las sub-preguntas, la conclusión del estudio, las recomendaciones, y las limitaciones de la investigación. El análisis, y la evaluación de los resultados se presentan desde la perspectiva del marco teórico establecido y la revisión de literatura.

La población bajo estudio correspondía a maestros y maestras del programa de Ciencias de Nivel Superior, de la Oficina Regional Educativa de Ponce. Para colectar los datos se construyó un instrumento que fue auto administrado por los participantes. La muestra total de participantes fue de 61 maestros, de los cuales 16 correspondieron al estudio piloto y 45 en el estudio formal.

Hallazgos de las sub-preguntas

Sub-pregunta 1: ¿Qué relación existe, entre la implementación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de la auto-regulación y la auto-motivación de la inteligencia emocional de los docentes?

De las variables contenidas en esta pregunta se encontró una relación entre el efecto estresor de los procedimientos, y el componente de la inteligencia emocional de la auto-regulación significativa. En las otras variables no se encontraron correlaciones significativas, mas no necesariamente indica que no se relacionan, más bien que su relación es una no lineal.

Desde la perspectiva de la revisión de literarura, Álvarez, Cantu, Gayol, Leal & Sandoval (2005) sostuvieron que las emociones son las que rigen parte de nuestro comportamiento, tanto en el aspecto personal como profesional. Esta aseveración implica que, en la medida que se desarrolle la capacidad del componente de la inteligencia emocional de auto-regulación, la capacidad de asimilación es positiva a situaciones de estrés. En el marco teórico establecido para esta investigación, Goleman (1998) encontró que la la auto-regulación no implica que se repriman las emociones, más bien manejarlas adecuadamente. En la medida que aumentan las situaciones de estrés, la necesidad de poseer un nivel de la auto-regulación elevado, para manejar las mismas adecuadamente. Este planteamiento se manifestó en la investigación, ya que entre las variables de efecto estresor y la auto-regulación se estableció una correlación significativa.

Personas con alto nivel de la auto-regulación, y en control de sus emociones, pueden manejar, entender, y expresar sus emociones adecuadamente, frente a situaciones difíciles, para adaptarse en diferentes escenarios (Goleman, 1990). Consideró la necesidad del desarrollo de

las competencias emocionales para ser exitoso en el aspecto laboral. Basado en este postulado, la investigadora esperaba que el índice de correlación entre las variables fuese más alto, sin embargo, si se mostró una relación, aunque moderada. Goleman (1990) planteó en adición, sobre la importancia de la auto-reconocerse desde la perspectiva de la inteligencia emocional.

La investigadora reflexiona sobre este asunto basado en el análisis de la estadística descriptiva del estudio, notó que los participantes demostraron tener la capacidad para reconocer sus propias emociones. Las dos partes del cuestionario que se referían a los componentes de la inteligencia emocional, los participantes fueron consistentes en sus respuestas. Por ejemplo, la media de los valores en la primera parte sobre la auto-regulación, fue de 1.47 en una escala donde 4 era *muy frecuente* y 0 representaba *nunca*. Los valores altos, eran indicativos de un bajo nivel de la auto-regulación, mientras que los valores bajos, indicaban un alto nivel de la auto-regulación.

Estos datos indican que la mayoría de los participantes entendieron, a partir de las premisas que, el componente de la auto-regulación se relaciona con esos factores estresantes propios de la profesión, por lo que coincide con los planteamientos de Goleman (1990). Otro asunto que planteó Goleman (1990) fue que las competencias de la inteligencia emocional pueden ser diagnosticadas, y mejoradas mediante la capacitación, y el desarrollo profesional. El desarrollo de estas competencias redunda en un mejor desempeño en el ambiente laboral. Sobre el tema de las competencias, Valenzuela (2016) recopiló doce competencias para el siglo XXI, que deben ser desarrolladas y estar presentes en las personas dentro del escenario profesional. Una de ellas era el desarrollo de un plan de vida, la cual implicaba el auto-reconocerse y el auto-regularse, para que redunde en una vida exitosa.

La capacitación es indispensable, explicó Valenzuela (2016), para persistir y sortear obstáculos en la vida, para el desarrollo de la resiliencia, la tolerancia a la frustración, al esfuerzo, y el dialogo interno, aspectos que están contenidos en el componente de la auto-regulación. La investigadora concurre con la necesidad de capacitación, ya que la educación es dinámica, y los cambios requieren de una buena preparación.

Desde la perspectiva de la Teoría de Jerarquía de Necesidades (Maslow, 1970) el componente de la auto-regulación de la inteligencia emocional cobra significancia frente a poder cumplir o satisfacer las distintas necesidades de cada nivel. Basado en los resultados de esta investigación, el desarrollo del componente de la auto-regulación, resulta esencial en la capacidad para enfrentar situaciones complejas, y de estrés, como los son los contenidos, y procedimientos de la planificación y salir airoso.

García-Carmona (2005) Fernández y Extremera (2002) y Fernández y Extremera (2005) investigaron sobre las relaciones entre el componente de la auto-regulación, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. García-Carmona (2005) encontró que los estudiantes de escuela superior que trabajaron con estrategias para el desarrollo de la auto-regulación, obtuvieron la autonomía del aprendizaje, y mejores resultados académicos. Los estudiantes en el auto-control de sus emociones fueron capaces de tomar conciencia, alcanzar metas, y planificar su propio conocimiento. De los resultados obtenidos en las correlaciones entre la auto-regulación, y efecto estresor de los contenidos y procedimientos, en los maestros, podemos encontrar una comparativa, ya que la implementación de nuevos modelos de enseñanza y paradigmas educativos requiere de un nuevo aprendizaje.

García-Carmona (2005) señaló que una metodología basada en la auto-regulación propende el desarrollo de la confianza, la solución de problemas, y reducción de dependencia. Esta postura puede aplicarse a los maestros también, ya que, como presentaremos más adelante, se encontró correlación entre la auto-regulación, y la eficiencia en los procesos de planificación.

De otra parte, Fernández y Extremera (2002) en dos investigaciones por separado, indicaron que la capacidad de generar y controlar los sentimientos o emociones facilita el pensamiento. La investigadora concurre con los autores, ya que se pudo establecer una correlación significativa entre la auto-regulación y el efecto estresor de los contenidos y procedimientos. Si el maestro tiene desarrollada su capacidad de auto-controlarse, es muy probable que pueda asimilar nuevos modelos de enseñanza, y de planificación. En adición se expresaron sobre la importancia de la inteligencia emocional, reconociéndola como una habilidad esencial en el escenario escolar, tanto en los estudiantes, educadores y personal de administración. De hecho, consideraron que este aspecto es un reto, en especial la formación pertinente de los maestros, para lograr el éxito en su ejecución y asimilación de procesos nuevos.

Sub-pregunta 2: ¿Qué relación existe entre los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación con la eficiencia de ejecución en el proceso de planificación?

Los datos más importantes obtenidos para la segunda sub-pregunta, indicaron una correlación fuerte y significativa entre el conjunto de variables. Los valores combinados de eficiencia y la auto-regulación y los valores combinados de eficiencia y la auto-motivación

presentaron una correlación significancia. Esta información llevó a la investigadora a aceptar la hipótesis alternativa de que existe una relación significativa entre los componentes de la inteligencia emocional y la eficiencia en la ejecución de la planificación de los maestros participantes.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con algunos de los estudios analizados en la revisión de literatura. Estudios como el de Escriba (2003) que señaló que la formación y preparación del personal docente promueve un aumento en la eficiencia, está representado con la relación significativa establecida entre los valores de los componentes de auto-regulación y auto-motivación ante la eficiencia en la ejecución de la planificación en los nuevos modelos de enseñanza. Las medias de la muestra sobre su satisfacción fueron alrededor de muy satisfechos en la mayoría de las respuestas. También reflejaron sentirse muy satisfechos con el uso de la metodología de PBL y UBD.

Otro estudio revisado, afirmó que la efectividad escolar va a depender de las condiciones dentro de la empresa educativa, que ésta promueva un proceso educativo eficiente (Kirchhoff, 1997). En otras palabras, que existe relación entre el desarrollo del personal y la optimización de la ejecución laboral. Sorayaei, Shaiyadeh y Aft (2015) encontraron, la relación que existe entre la inteligencia emocional, y el nivel de emprendimiento en el personal. Hallaron que cuando las empresas les provee las condiciones adecuadas, pueden ejecutar sus actividades laborales más eficientemente. Se sentirían más a gusto, y aprovecharían las oportunidades de crecimiento. Enfatizaron la importancia de la inteligencia emocional para mejorar las interacciones humanas. La investigadora concurre con estos autores ya que los resultados de esta investigación, se encontró relación entre los componentes de la inteligencia

emocional, y la ejecución eficiente en la planificación, los participantes expresaron satisfacción en el uso de los nuevos estándares, la redacción de objetivos, en el desarrollo de actividades, entre otros procesos.

Sorayaei, Shaiyadeh y Aft (2015) hallaron que mientras mayor era la media obtenida en los componentes de la inteligencia emocional, mayores era los niveles de sentido de emprendedor, por lo que concluyeron que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el nivel de emprendimiento. Estas investigaciones sostuvieron sobre la importancia del desarrollo de estas destrezas para la creación de emprendedores exitosos y eficientes. Se sugirió que se debe enfocar la atención en mejorar y promover la inteligencia emocional en el ambiente laboral, así como también el efecto en sectores de la sociedad. Recomendaron la creación de cursos para lograr que los individuos fortalezcan sus competencias en la inteligencia emocional. Expresaron la importancia sobre la práctica emocional en todos los niveles de una empresa exitosa.

En la actualidad, los talleres de mejoramiento profesional que el Departamento de Educación de Puerto Rico ofrece giran en torno al uso de plataformas tecnológicas, aspectos conceptuales de los cursos del programa de Ciencias y a la integración de diversos enfoques académicos, como es el uso de *Science, Technology, Engineering & Mathematics* (STEM). Convendría preguntarse, ¿Cuánto más significativa sería la relación entre la inteligencia emocional, y la eficiencia de ejecución, si los educadores recibieran talleres que propendiera al desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional?

Sub-pregunta 3: ¿Qué relación existe entre los nuevos modelos de enseñanza y los componentes de la auto-motivación de los docentes, y la eficiencia en la ejecución en el proceso de planificación?

La implantación de nuevos modelos de enseñanza, los componentes de la inteligencia emocional de la auto-motivación y la eficiencia en la ejecución de la planificación presentaron una correlación estadísticamente significativa. Quiere decir que existe una relación significativa entre el componente de la inteligencia emocional de la auto-motivación, la implantación de nuevos modelos de enseñanza, y la eficiencia en la ejecución de la planificación, por lo que se aceptó la hipótesis alternativa. Los participantes del estudio expresaron estar satisfechos con su ejecución ante la implantación de los modelos de enseñanza y planificación de UBD y PBL.

Varias investigaciones realizadas en Puerto Rico sobre temas similares fueron analizadas en la revisión de literatura. Una de ellas relacionó el empoderamiento psicológico y la actitud hacia el cambio en maestros de escuela a nivel elemental (López-Miranda, 2011). El empoderamiento psicológico implica la motivación que podían presentar los educadores hacia los cambios propuestos en el escenario educativo. Entre los hallazgos, López-Miranda (2011) encontró que existían niveles muy altos en promedio en el empoderamiento psicológico, y niveles altos en el promedio de la actitud hacia el cambio. También encontró que existe una relación positiva débil entre los niveles de empoderamiento psicológico y la actitud hacia el cambio.

Al igual que López-Miranda (2011) la investigadora encontró una media alta en los niveles de la auto-motivación de los participantes al igual que en la eficiencia de ejecución de la planificación. La relación entre este conjunto de variables fue moderada pero significativa.

Hernández (2005) investigó la relación entre los factores personales, interpersonales, y organizacionales con el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros, en maestros de Región de Mayagüez, del Departamento de Educación de Puerto Rico. Hernández (2005) encontró una relación significativa entre el cansancio emocional, la despersonalización, y la falta de logros en su investigación. Además, encontró diferencias significativas entre el cansancio emocional con los factores personales, y organizacionales, diferencias significativas entre el cansancio emocional con los factores interpersonales, y organizaciones.

En resumen, los datos analizados revelaron que existe una relación significativa entre el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros y que existe una diferencia significativa entre el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros personales. La investigadora principal, al igual que en los resultados de Hernández (2005) concluyó que existe una relación entre el componente de la auto-motivación y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación. Esto significó que mientras más la auto-motivación exhiban los maestros ante situaciones nuevas, como lo es la implementación de modelos de enseñanza no tradicionales, la ejecución de los procesos y contenidos debe ser de su satisfacción.

De la revisión de literatura, Wilson y Coolican (1996) y Wilson (1993) investigaron sobre el empoderamiento, y la motivación para completar las tareas. Sus hallazgos indicaron que existe relación entre ambas variables, pero que es necesario la intervención y participación

positiva de los supervisores inmediatos. Lo destacado de estos estudios con la investigación llevada a cabo, es que responde a las relaciones entre la eficiencia en la ejecución de tareas (en este caso la planificación) y el componente de la auto-motivación. La investigadora concurre con los resultados de Wilson y Coolican (1996) ya que los hallazgos fueron similares, por lo que se destaca la importancia del empoderamiento, relacionado en la inteligencia emocional.

Sub-pregunta 4: ¿Qué relación existe entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de la auto-regulación, y la efectividad de ejecución en el proceso de planificación?

La importancia de contenidos, y procedimientos con la eficiencia en la ejecución- auto-regulación estableció una correlación moderada pero estadísticamente significativa, tal como presentado el capítulo anterior de resultados. Sin embargo, el efecto estresor de los contenidos, y procedimientos presentó una correlación negativa débil, estadísticamente no significativa frente a la eficiencia de ejecución en la planificación, lo que podría implicar que la correlación entre estas variables es una no lineal.

Estos resultados, que involucraban la implantación de modelos, el componente de la auto-regulación, y la eficiencia en la ejecución de la planificación, no establecen claramente una correlación entre las variables. El cuestionario fue diseñado en dos secciones para la variable de implantación de modelos; la importancia y el efecto estresor. Los participantes opinaron que los procesos son muy importantes y que les causaba un estrés intenso. Sin embargo, la correlación entre el efecto estresor, y la eficiencia fue muy baja.

Los modelos de enseñanza UBD y PBL implementados en el Departamento de Educación de Puerto Rico, suponen un dominio por parte del educador, para poder ponerlos en

efecto en la sala de clases. Si el maestro no domina el mismo, su eficiencia en la ejecución de la planificación debería ser baja. Los resultados de la investigación arrojaron que los participantes están muy satisfechos desde el punto de vista del componente de la auto-regulación.

Del marco teórico, Joyce, Weil & Calhoun (2015) expresaron que los modelos de enseñanza son un conjunto de acercamientos que permiten el aprendizaje desde distintos puntos de vista. Éstos sostuvieron que es un proceso dinámico, cambiante, que tiene propósitos u objetivos de aprendizaje, donde deben tomarse en consideración las interacciones sociales y las características de los educadores y de los estudiantes. El hecho de que existan diversas formas de enseñar, respondiendo a las diversas formas de aprender, son las alternativas que mejor se ajustan a las necesidades particulares del estudiantado, a ser seleccionadas por el educador. El Departamento de Educación decidió que todos los maestros utilizarían unos modelos de enseñanza específicos, así como también un formato específico de planificación.

De acuerdo con Knight (2009) la imposición de cambios implica una carga adicional de trabajo y de presión administrativa. Él encontró que esta resistencia provocaba desanimo, indiferencia, y un descenso en la motivación de éstos, así como también un elemento estresor adicional. La investigadora principal encontró correlación entre el efecto estresor, y el componente de la auto-regulación, coincidiendo con lo investigado por Knight (2009).

Los cambios estructurales y curriculares, de acuerdo con Claudio (2002) producen un efecto directo al maestro, a la organización y al trabajo diario. Cambian las actitudes, el comportamiento y las relaciones entre los maestros y sus supervisores. Estos efectos en las

actitudes y comportamientos, explicó Claudio (2002) deben ser considerados y proveerle participación activa de todos los componentes del sistema en dichos cambios.

Para esta sub-pregunta la investigadora supuso, basada en la revisión de literatura, que los maestros participantes reflejaría niveles altos de estrés e insatisfacción en el uso de los modelos, sin embargo los resultados obtenidos expresaron que los maestros están satisfechos con el uso de Modelos como el PBL en la planificación, y que se sintieron satisfechos con la ejecución de éstos procesos, por lo que ambos aspectos están relacionados.

Los componentes de la inteligencia emocional, basado en la revisión de literatura, están relacionados con la ejecución y eficiencia de los maestros en la sala de clases. Esta investigación demostró estadísticamente que existe relación entre las variables bajo estudio, por lo que la ejecución de los maestros puede incidir de forma positiva a los estudiantes.

Conclusiones

De los resultados presentados, análisis, y discusión se pueden obtener las siguientes conclusiones sobre la relación entre la implementación de modelos de enseñanza, los componentes de la inteligencia emocional de la auto-motivación y la auto-regulación y la eficiencia en la ejecución de la planificación:

1. Se evidenciaron relaciones significativas entre el efecto estresor de los contenidos, y procedimientos de planificación en los nuevos modelos y los niveles del componente de la inteligencia emocional de la auto-regulación. La habilidad de manejar, y expresar de forma adecuada las emociones, se relacionan con la ejecución adecuada de los procesos de planificación.

2. Se halló una correlación significativa entre los componentes de la auto-regulación, y la auto-motivación con la eficiencia en la ejecución de la planificación, por lo que la inteligencia emocional representa un componente importante en la ejecución de las tareas propias de la profesión.
3. La importancia de los procedimientos, y contenidos de los modelos de enseñanza implementados, evidenciaron una relación significativa, tanto con el componente de la auto-regulación como de la auto-motivación, por lo que estos factores estresantes pueden ser manejados de manera eficiente si estos componentes de la inteligencia emocional están desarrollados.
4. Se evidenció una relación significativa entre la eficiencia en la ejecución-auto-regulación, y la importancia de contenidos, y procedimientos, concluyéndose que el componente de la auto-regulación desarrollado facilita la ejecución, y entendimiento de los procesos, y contenidos de nuevos modelos de enseñanza.
5. Se evidenció una relación significativa entre la eficiencia en la ejecución-auto-motivación, y la importancia de contenidos, y procedimientos, concluyendo que el factor de motivación interna es fundamental para ejecutar de manera efectiva los nuevos procesos y contenidos implementados.
6. Las estadísticas descriptivas, tales como la media, la desviación estándar y el error estándar de la muestra, demostraron que los maestros participantes del estudio reconocen como factores estresantes los contenidos, y procedimientos relacionados con la implantación de nuevos modelos de enseñanza.

7. Basado en los datos descriptivos, los participantes demostraron poseer niveles altos de la auto-motivación, por lo que los siguientes elementos, tales como seguridad en sí mismos, actitudes positivas hacia el trabajo, disciplina, y motivación interna estuvieron presentes.

Recomendaciones

El análisis de los resultados de esta investigación, llevan a la investigadora a esbozar las siguientes recomendaciones, desde la perspectiva del valor conceptual, y el valor práctico. En términos generales, aunque el estudio no pretendió establecer causalidad entre las variables, no menos cierto es la necesidad de fomentar prácticas responsables para el desarrollo de los componentes de la inteligencia emocional en los maestros.

Recomendaciones de valor conceptual

La investigadora presenta las siguientes recomendaciones de carácter conceptual:

- Se recomienda llevar a cabo otras investigaciones sobre el tema de la inteligencia emocional, para ampliar, y profundizar el campo de conocimiento sobre este aspecto dentro del escenario escolar.
- Se recomienda nuevas investigaciones dirigidos al personal de apoyo del escenario escolar tales trabajadores sociales, y los consejeros profesionales académicos, ya que éstos trabajan directamente con situaciones de alto contenido emocional con los estudiantes.
- Se recomienda estimular las investigaciones en Puerto Rico que propendan a una mejor práctica docente, por ende, un mayor éxito académico en los estudiantes. La

investigación, ayuda a robustecer las teorías planteadas, pero desde el enfoque e idiosincrasia de nuestro entorno y población puertorriqueña.

- El desarrollo de nuevas investigaciones en otros programas curriculares, tales como Español, Matemáticas e Inglés, por mencionar algunos, redundaría en una mejor preparación de futuros maestros, alineados con las nuevas tendencias pedagógicas.
- Finalmente, se recomienda a estimular la creación, y desarrollo de instrumentos o cuestionarios, de igual forma como protocolos investigativos, que puedan ser utilizados en investigaciones futuras.

Recomendación de valor práctico

La investigadora presenta las siguientes recomendaciones prácticas basadas en el análisis e interpretación en los hallazgos de la investigación.

- Incorporar mayor cantidad de actividades para los estudiantes que provoquen el auto-conocimiento, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la comunicación asertiva, y el desarrollo de un plan de vida, entre otros aspectos, que están directamente relacionados con las competencias del siglo XXI. Estas actividades, aunque estén dirigidas a complementar el currículo académico del estudiante, permitirían al docente practicar sobre éstas, por ende, fortalecer positivamente sus destrezas en los componentes de la inteligencia emocional.
- Entre los hallazgos de la investigación se encontró una relación significativa entre la implantación de modelos de enseñanza y el componente de auto-regulación, por lo que se propone la ampliación de la estrategia STREAM, que integra diversas

áreas del saber en los currículos del Programa de Ciencias. Consiste en la integración del desarrollo de la inteligencia emocional de forma explícita, de manera que el estudiante este consciente ante las acciones a tomar, que le permita desarrollar el componente de auto-regulación y de auto-motivación. La ampliación de la estrategia a STREAMeD ©, donde las siglas eD corresponde a "*emotional Developing*", incluiría preguntas guías y estrategias que lleven al estudiante al desarrollo y fortalecimiento de su inteligencia emocional.

- Se recomienda la implantación de adiestramientos a maestros mas frecuentes y consecuentes a la implementación de nuevos modelos educativos o cambios curriculares. A través del cuestionario, los participantes expresaron que es muy importante ser competente, estar capacitados y responder adecuadamente a los cambios.
- El Departamento de Educación de Puerto Rico debe incorporar en sus adiestramientos sistemáticos al personal docente, talleres o conferencias relacionadas a la inteligencia emocional, y al manejo adecuado de las emociones en el escenario escolar. Se recomienda el uso de dinámicas grupales, que ayudan a establecer equipos de trabajo, estimulan el desarrollo de las herramientas para el manejo adecuado de las emociones.
- La integración, y utilización de la tecnología es recomendada, ya que esta práctica facilitó la colección de datos, así como también el análisis estadístico. Existen diferentes plataformas que son muy eficientes, y seguras para poder recolectar datos en un marco de confiabilidad y privacidad.

- Para los currículos universitarios de preparación de futuros maestros, se recomienda el establecimiento de cursos relacionados a la inteligencia emocional, y las estrategias para el desarrollo de estos componentes.
- Se recomienda que la implementación de nuevos modelos de enseñanza sea de manera escalonada, y basado en talleres y programas de desarrollo profesional. Esta acción podría reducir el nivel de estrés que causan la implantación de nuevos paradigmas educativos.

Limitaciones del estudio

Toda investigación tiene sus fortalezas, y limitaciones que llevan al investigador principal a la reflexión durante el análisis de los resultados. Esta reflexión de las limitaciones tiene como propósito encontrar las acciones que mejoren futuras investigaciones sobre el tema, el escenario y la construcción del instrumento, entre otros aspectos.

- El estudio no pretendía establecer causalidad entre las variables bajo estudio, así que existe un límite en la generalización de los resultados a establecer relaciones entre éstas.
- La población bajo estudio fue de maestros del nivel superior del Programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico, como resultado de esta limitación, no es apropiado generalizar los resultados a otras poblaciones no tomadas en consideración.

- El cierre de planteles escolares o la consolidación de éstos, limitó el tamaño de la muestra, por lo que afectó encontrar relaciones entre variables y limitó el establecer generalizaciones significativas a partir de los datos.
- La falta de estudios previos en Puerto Rico, que consideraran las relaciones entre las variables bajo estudio, fue una limitación, ya que el Departamento de Educación y los maestros tienen sus características especificas, que no necesariamente coinciden con países latinoamericanos o europeos.
- La veracidad o fidelidad de los datos es una limitación, ya que el instrumento tenía componentes de carácter subjetivo.

Referencias

Alberto, P. & Troutman, A. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*. (5th ed.) CE. Merrill

Alcantud Marín, F. (2004). *Burnout, un nuevo nombre para un viejo problema*. Univeritat de Valencia Estudio General. Consultado en www.smu.org.uy/emc/novedades/burnout

Aldrede, M., Pando, M., Aranda, C. & Balcázar, N. (2003). *Síndrome de Burnout en maestros*. *Investigación en Salud,* 5(1). Consultado de http://www.cucs.udg.mx/invsalud/abril2003/art2.html

Álvarez, D., Cantu V., Gayol, L. Leal & Sandoval, K. (2005). *El Síndrome de burnout y el profesional de la educación*. Consultado de http://www.monografías.com/trabajos24/síndrome_burnout.shtml

American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.)* Washington DC: Author.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía para educadores*. España: Paidós Editorial.

Avilés, J. (2004). *Estrés, depresión y burnout en maestros y profesores*. Consultado de http://db.doyma.es/cgibin/wdbcgi.exe/doyma/pree.plantilla_imprimir?ident=32049

Belenger, M. (2013). *Propuesta meteorológica para la evaluación del desempeño del personal del Área Jurídica de la Confederación Hidrográfica del Júcar*. Consultado de http://hdl.handle.net/10251/30178

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, nº 1, pp. 7-43.

Buck Institute for Education (2013). *Project based learning*. Consultado el 26 de febrero de 2018 de www.bie.org

Campbell, L., Campbell, P. y Dickenson, D. (2004). *Inteliegencias múltiples: usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. (Canteros, L., traducción) Argentina: Editorial Troquel.

Cedoline, A. J. (1982) *Job burnout in public education: Symptom causes and survival skills*. New York: Teachers College Press.

Christian, M. C. (2017). *Project based learning (PBL)* ppx. ed. Recuperado de Subsecretaría de Asuntos Académicos del Departamento de Educación de Puerto Rico de http://de.gobierno.pr

Claudio, R. (2001). *Teorías de la educación y sistema educativo*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

Claudio, C. (2002). *Cambio productivo y sostenido: Eje de una reforma educativa. Visiones y perspectivas de la educación puertorriqueña,* (pp101-114). San Juan, PR: Phi Delta Kappa.

Codina, A. (2011). *La auto-motivación en la inteligencia emocional. Universidad de la Habana: Centro de Estudios de Técnicas de Dirección (CETED)*. Recuperado de http://www.degerencia.com/articulo/la-automotivacion-en-la-inteligencia-emocional

Cone, J. & Foster, S. (2008). *Dissertations and Theses form Start to Finish: Psychology and Related Fields (2nd Ed)*. Washington: American Psychological Association

Concepto de evaluación - *Definición, Significado y Qué es*. Recuperado de http://definicion.de/evaluacion/#ixzz3Wm10qS5G

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). *The empowerment process: Integrating theory and practice. Academy of Management Review,* 13(3), 471-472.

Creswell, J. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research (2nd Ed.)*. California, USA: SAGE Publications, Inc.

Cuadra, S. (2008). *Relación entre la cultura, el clima escolar y la actitud de los maestros del nivel elemental del Distrito Escolar San Juan I hacia la inclusión de niños del programa de Educación Especial a la corriente regular*. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.

Definición de planeación educativa - *Qué es, Significado y Concepto*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (1988). *Reglamento del personal docente*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (1999). Ley #149-199. *Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2001). *DE-16 Descripción del puesto Maestro de la sala de clases*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2008). *Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico. Instituto para el Desarrollo Profesional del Maestro*. Obtenido de http://www.de.gobierno.pr/files/Estandares_Profesionales_de_los_Maestros_de_Puerto_Rico_2008.pdf

Departamento de Educación de Puerto Rico (2012). *Reglamento # 8207 enmendando Reglamento #8036 del 21 de junio de 2011. Para establecer el procedimiento de evaluación de desempeño del maestro con funciones de enseñanza*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2014a). *Carta Circular 05-2014-2015 Política Pública Sobre la Clasificación de las Escuelas e Implementación de Estrategias de Transformación para Mejorar el Aprovechamiento Académico de los Estudiantes de Acuerdo con el Plan de Flexibilidad*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2014b). *Carta Circular #13-2014-2015. Directrices y disposiciones para radicar la solicitud de autorización para realizar investigaciones y sus fases relacionadas: La validación de instrumentos o pruebas piloto en el Departamento de Educación de Puerto Rico*

Departamento de Educación de Puerto Rico (2014c). *Carta Circular 06-2014-2015 Política Pública Sobre la Planificación del Proceso de Aprendizaje y Currículo*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2014d). *Puerto Rico Common Core Standars (Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés)*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2015). *Visión y Misión del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Consultado del Sitio Web del Departamento de Educación de Puerto Rico http://de.gobierno.pr/

Departamento de Educación de Puerto Rico (2016). *Carta Circular 03-2016-2017 Política Pública Sobre la Planificación del Proceso de Enseñanza*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2016). *Política Pública para la implementación del sistema de apoyo al liderazgo efectivo del Personal Docente (SALEPD) para el año escolar 2016-2017. Compendio de Políticas del Departamento de Educación, vol. A: Académico, Serie A-900- Desarrollo Profesional, Certificaciones, Evaluaciones del Docente*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2016). *Meta Nacional. Manual de Fichas Didácticas para la integración por materias de las destrezas de comunicación oral, escrita y comprensión de lectura en todos los niveles de enseñanza*.

Departamento de Educación de Puerto Rico (2019). *Directorio Escuelas Activas Año Escolar 2017-2018*. Recuperado de https://schoolreportcard.azurewebsites.net/reportes/comparativos

Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2da ed. México: McGraw-Hill Interamericana.

Disdier, O. M. (2016). *Perfil del Maestro del Puerto Rico: 2012-2013*. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. Obtenido de www.estdisticas.gobierno.pr

Duckworth, A., Quinn, P., Lynam, D., Loeber R., Stouthamer-Loeber, M. (2011). *Role of test motivation in intelligence testing. Proceedings of the National Academy of Science (PNAS). May 10, 2011, vol. 108 no. 9*. Recuperado de www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1018601108

Drucker, D. F. (1993). *Management tasks*. Boston, MA: Harper-Row.

Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany, NY: State University of New York Press.

Escriba, E. (2003). *Formando el cambio*. Recuperado de http://www.gestiopolis.com

Esquivel, L. y Rojas, C. (2002). *Modelo conceptual de los factores que influyen en el desempeño escolar. Ponencia presentada en Pedagogia 2003*. La Habana, Cuba.

Fernández Berrocal, P (2017). *Biografía Pablo Fernández Berrocal*. Consultado de es.linkedin.com/in/pabloberrocal el 11 de enero de 2017.

Fernández Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2002*). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de Málaga: España.

Fernández Berrocal, P y Extremera-Pacheco, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer-Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19(3), 63-93. Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005

Fredrickson, BL. (1998). *What good are positive emotions?* Review of General Psychology, 2: 300-319.

Fredrickson, BL. (2001). *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-build Theory of Positive Emotions*. American Psychologist, 56: 218-226.

Fredrickson, BL. (2004). *The Broaden-and-build Theory of Positive Emotions*. Recuperado en www.rstb.royalsocietypublishing.org

Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burnout*. Journal of Social Issues. 30:159-165

Fromm Cea, L. M. (2003). *Inteligencia emocional en la relación pedagógica: bases para un currículum flexible (Tesis de maestría)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012. Recuperada de http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc805q3

Gallardo, M. (2007). *El conocimiento compartido: Desarrollo de la comprensión*. Madrid: Paidós.

García-Carmona, A. (2005). *Un estudio de caso sobre la eficiencia de los procesos de autorregulación en el aprendizaje de la Física*. Sevilla, España. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516187005

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiples intelligence. 2nd Ed*. USA: Basic Book Publisher.

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

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, New York: Bantam Books Publishing

Goleman, D. (2007). *La inteligencia social*. Barcelona, España: Editorial Kairós

Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional en la empresa*. España: Zeta

Goleman, D. (2018). *Do you make this one big mistake about emotional intelligence? What makes a leader? Emotional and social intelligence*. Consultado de http://www.danielgoleman/un.com.

Grajales, T. (2000). *Estudio de la validez factorial de Maslach Burnout Inventory versión española en una población de profesionales mexicanos*. Consultado de http://tagnet.org/autores/monografías/Pdf/castellano/0018mocast.pdf

Grothberg, E. (2002). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Hernández Pérez, M. (2005). *Relación entre los factores personales, interpersonales y organizacionales y el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de logros*

personales según la edad, el género y la experiencia de trabajo de los maestros de escuela superior de la Región Educativa de Mayagüez. Universidad Interamericana de Puerto Rico: San Germán, PR.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collazo, C. & Baptista Lucio, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: McGraw Hill Interamericana.

Hunt, D. (1970). *A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approaches*. Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

Hu, P. & Zhang, J. (2017). *A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective*. *Asia Pacific Education Review*. 18:147. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9468-z

Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCo) (2012). *Perfil del Estudiante Graduado de Escuela Superior de Puerto Rico*. San Juan, PR: Universidad del Sagrado Corazón.

Joyce, B. & Weil, M. (1972). *Models of teaching, 1st ed*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2009). *Models of teaching, 8th ed*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching, 9th ed*. Boston: Pearson.

Kirchhoff, B. A. (1997). *Organization effectiveness measurement and policy research*. Academy of Management Review. July 1997. University of Nebraska at Omaha.

Knight, J. (2009). *What can we do about teacher resistance? Phi Delta Kappan,* 90(7), 508-513.

Langley, L. L. (1982). *Homeostasis*. Madrid, España: Editorial Alhambra.

Lightfoot, S. L. (1986). *On goodness of schools: Themes of emporwerment*. Peabody Journal of Education, 63(3), 9-28.

López-Miranda, R. (2011). *La relación entre el empowerment psicológico y la actitud hacia el cambio, según lo expresado por los maestros del nivel elemental K-3 del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Ponce, PR.

Martin, A. (2005). *Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make difference? Australia Journal of Education,* 49, 320-334.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). "The measurement of experienced Burnout". Journal of occupatinal behavior. 2, 99-113.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). *Burnout and engagement in the workplace: A contextual analysis. In T. Urdan (Ed.), Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, 275-302). Stamford, CT: JAI Press.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality (2nd edition)*. New York, NYDIA: Addison Wesley Longman.

Marzano, R. J. (2000). *What works in school; Translating research into action. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).*

Mind Garden Inc. (2014). *Maslach Burnout Inventory- Educators Survey*. Consultado de http://www.mindgarden.com/products/mbi.htm

Montañez Ortiz, R., Gayol Martínez, N., Serrano Abreu, M., Cruz Román, G. & Vega Rosaly, J. (2015). *Factores de riesgo de deserción escolar en estudiantes de educación especial de nivel intermedio y superior de las escuelas públicas, la relación con el tipo de diagnóstico y las percepciones de la magnitud del problema según profesionales de la educación en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico.

Natemeyer, W. E. & Hersey, P. (2011). *Classics of Organizational Behavior (4th ed.)* Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.

Otero, E. (2005). *Análisis de los determinantes del apoderamiento psicológico y la satisfacción en el empleo: Percepción de los trabajadores del nivel operacional*. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.

Pérez, J. y Merino, M. (2008). *Motivación*. http://definicion.de/motivacion/

Quass, Cecillia (2002). *Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de "burnout"*. Psicoperspectivas, Vol. 1, (2002): 1-23.

Rassaian, N. (2004). *There is much scope for explorative learning and long-term memory in active teaching process*. Journal of Medical Education. 6(1); 85-88.

Real Academia Española (2004). *Distres*. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae

Rivas Tovar, L.A. (2007) *Teoría de las Relaciones Humanas. Mapa de las teorías de la organización: una orientación para empresas*. Gaceta Ide@s CONCYTEG, Año 2, No. 23, 30 de julio de 2007

Rosenberg, Kenneth M. (1990). *Statistics for Behavioral Science*. Dubuque, IA 52001:Brown Publisher.

Rubinsztejn, G. (2013). Motivación e incentivos no monetarios en el trabajo. Recuperado de http://endomexico.gob.mx/motivacion_e_incentivos_no_monetarios_en_el_trabajo

Sagor, R (1991). *What project LEARN reveals about collaborative action research:* Educational Leadership. 48(6), pp 9-10.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. New Heaven, CT: Baywood Publishing Co., Inc.

Sax, G. (1989). *Principles of education and psychological measurement and evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Skinner, B.F. (1938). *The Behavior of Organism*. USA: D. Appleton & Company.

Sorayaei, A., Shaiyadeh, H & Aft, Z. (2015). *Study the relationship between emotional intelligence and entrepreneurship level among Pasargad Bank personnel. International Journal of Scientific Management and Development*. Vol. 3 (6), pp. 438-442 June (2015)

Spreitzer, G. M. (1996). *Social structural characteristics of psychological empowerment*. Academy of Management Journal, 39(2), 483-504.

Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). *Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation*. Academy of Management Review, 15(4), 666-681.

Vélez-Torres, V. A. (2011). *Efecto de las estrategias de enseñanza en ciencias basadas en la integración de las inteligencias múltiples predominantes para el aprovechamiento académico de los estudiantes de noveno grado de tres escuelas públicas intermedias de Ponce, Puerto Rico*. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Recinto de Ponce.

Vila, D. (2000*). Estudio sobre la salud laboral en el profesorado*. Revista electrónica Muface 9 (179). Consultado de http://www.map.es/gobierno/muface/v179/educ.htm

Vygosky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weisinger, H (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. BuenosAires: Javier Vergara Ed.

Wiggins G. & McTighe J. (2005). *Understanding by design*. (2nd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD

Wiggins G. & McTighe J. (2015). *Comprensión mediante diseño* (Ubd). San Juan, PR: Editorial Panamericana, Inc.

Wilson, S. M. y Coolicab, M. J. (1996). *How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals*. Journal of Educational Thought, 30, 99-111.

WordReference (2014). *Definiciones*. http://www.wordreference.com/definicion/

Apéndices

Apéndice A: Modelo de Carta de Invitación a Expertos

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Departamento de Educación
Programa Doctoral en Educación
Escuela de Estudios Graduados e Investigación

__ de _____ de 201_

Estimado/a Dr./a.

Respetuosamente, le invitamos a colaborar en la revisión y evaluación de un instrumento, que será utilizado para recolectar los datos e información en la investigación doctoral: ¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico? La evaluación que usted haga del instrumento de investigación, como parte de un Comité de Expertos, nos ayudará a determinar la validez y confiabilidad de esta investigación de nivel doctoral.

Para facilitar este proceso le enviamos: una "***Planilla***" con preguntas específicas, el propósito, los objetivos, las preguntas e hipótesis del estudio. Además, con mucho gusto le enviaremos cualquier otra información que usted considere que es importante examinar.

De aceptar nuestra invitación, agradeceremos nos envíe la evaluación a:

Dr. Damián Vélez-Serra – Presidente del Comité Disertación

PO Box 1353 Hormigueros, P.R. 00660

E-Mail - dvtame@yahoo.com

El Comité de Disertación le agradece su valiosa colaboración para el desarrollo de esta investigación. Sus observaciones y recomendaciones serán de mucho valor para realizar esta investigación exitosamente, que cumpla con el propósito y objetivos de la Escuela de Estudios Graduados e Investigación del Recinto de San German de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Le agradeceré que nos indique que usted autoriza que se incluya su nombre, especialidad y la universidad que le confirió su grado académico, en el Documento de la Disertación.

Gracias por su valiosa colaboración.

_____

Damián Vélez Serra, BA, MA y PhD. – Catedrático

Presidente del Comité de Disertación

Yo, _____, autorizo que se incluya mi nombre, especialidad y la universidad que me confirió mi grado académico de Doctorado en el Documento de la Disertación.
FIRMA: _____ FECHA: _____

Apéndice B: Planilla de Evaluación para los Expertos

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

RECINTO DE SAN GERMÁN

ESCUELA DE ESTUDIOS GRADUADOS E INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DOCTORAL EN EDUCACIÓN

CUESTIONARIO: IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

LA PLANILLA GUIA PARA LA EVAUACIÓN DEL COMITÉ EXPERTOS

Introducción:

Este documento se divide en dos categorías: Cuestionario del estudio y la Planilla Guía que utilizará el Comité de Expertos para analizar y determinar la validez ("face-validity") del cuestionario. La planilla guía esta incorporada a las premisas del cuestionario para facilitar el proceso de validación del mismo. El cuestionario que ha ser validado por los expertos, responde a la pregunta del estudio, "¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico?

El instrumento para los participantes consta de cinco secciones: El consentimiento informado (no esta incluido para los propósitos de validación), Auto-regulación del maestro participante, auto-motivación del maestro participante, Valor/Importancia de contenidos y los procedimientos (como estresores) y Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza. Al final del documento se presenta una evaluación general del instrumento.

Adjunto la información relevante de la propuesta de investigación, tales como: título del estudio, pregunta de investigación, propósito, objetivos, sub-preguntas e hipótesis.

CUESTIONARIO: IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

PLANILLA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL COMITÉ EXPERTOS

Parte I- **Consentimiento informado del participante**- el participante expresa su decisión de participar del estudio, una vez lea los objetivos, los posibles riesgos, sus derechos y responsabilidades si decidiera participar en la investigación. También debe leer y aceptar los relevos de responsabilidad del Departamento de Educación de Puerto Rico, de la Institución y de la investigadora principal.

Parte II- **Auto-regulación del maestro participante**

Instrucciones al participante: Marque con una "X" en cada una de las siguientes premisas. Elija solo una opción de respuesta que mejor aplique en su caso.

Escala

4 = Muy frecuente, 3 = Frecuente, 2= Ocasional, 1 = Rara, 0 = Nunca

<u>Evaluación de los expertos (EE)</u>

Instrucciones: Indique si el contenido de cada premisa se alinea al concepto de "auto-regulación" y si la pertinencia, importancia e interés del contenido de la premisa se alinea con los objetivos del estudio.

Indique el valor asignado utilizando la columna señalada y la escala provista. (Premisas en la siguiente página)

Use la escala: (1) Nada (2) Poco (3) Algo (4) Mucho (5) Pleno

	Premisas	4	3	2	1	0	**Evaluación de los expertos**
1.	**Siento preocupación, pero más me preocupa que no pueda bregar con eficiencia con este problema o situación.**						
2.	**En mi ambiente laboral siento ansiedad y se me dificulta cumplir con mis labores eficientemente.**						
3.	**Pienso que yo necesito conversar con otras personas para poder relajarme y retomar mis funciones.**						
4.	**Entiendo que se me hace muy difícil controlar el coraje en situaciones de mi ambiente laboral.**						
5.	**Los cambios que a menudo surgen en el ambiente laboral no me permiten adaptarme con la rapidez que yo desearía.**						
6.	**Prolongo demasiado el estrés en muchas situaciones en mi trabajo y en otros escenarios.**						
7.	**Reconozco que yo respondo más en la negativa que en forma positiva cuando confronto situaciones en mi trabajo y en otros escenarios.**						
8.	**Siento que tengo mucha dificulta al tratar de manejar situaciones que otras personas que conozco manejan con facilidad.**						
9.	**Siento agotamiento, frustración y cansancio con respecto a mi labor docente**						
10.	**Creo que la mejor definición de mi respuesta al escenario de trabajo docente actual es desequilibrio entre la carga laboral y la posibilidad de yo poder responder como deseo.**						

Parte III - **Auto-motivación del maestro participante**

Instrucciones: Marque con una “X” en cada una de las siguientes premisas. Elija solo una opción de respuesta que mejor aplique en su caso.

Escala

4 = Muy frecuentemente, 3 = Frecuentemente, 2= Ocasionalmente, 1 = Raramente, 0 = Nunca

Evaluación de los expertos (EE)

Instrucciones: Indique si el contenido de cada premisa se alinea al concepto de “auto-motivación” y si la pertinencia, importancia e interés del contenido de la premisa se alinea con los objetivos del estudio.

Indique el valor asignado utilizando la columna señalada y la escala provista. (Premisas en la siguiente página)

Use la escala: (1) Nada (2) Poco (3) Algo (4) Mucho (5) Pleno

	Premisas	4	3	2	1	0	**Evaluación de los expertos**
1.	**Estoy enfocado/a en alcanzar mis metas profesionales y lo demuestro con mis acciones y actitud.**						
2.	**Exhibo disciplina y entusiasmo con mi aprendizaje.**						
3.	**Siento mucha confianza y seguridad en mí mismo/a y en mi desempeño.**						
4.	**Mi motivación laboral descansa más en lo que yo entiendo debe ser bien hecho.**						
5.	**Busco la excelencia en las cosas que me representan, como lo es mi ejecución en las tareas del ambiente laboral.**						
6.	**Los retos y cambios en el trabajo los enfrento con actitud positiva.**						
7.	**Para mí no es necesario recibir un incentivo o reconocimiento de otra persona para realizar con eficiencia una tarea en mi área de trabajo.**						
8.	**Cuando los estudiantes me presentan sus situaciones personales o familiares, busco como poder ayudarlos sin recurrir a otros.**						
9.	**Para mí la motivación está basada en los altos logros que yo pueda disfrutar y alcanzar de mi labor docente.**						
10.	**La motivación intrínseca me empuja a hacer mis labores con mayor eficiencia.**						

Parte IV- **Valor/Importancia de contenidos y procedimientos (estresores)**

Instrucciones: Marque con una "X" en cada una de las siguientes premisas. Elija solo una opción de respuesta que mejor aplique en su caso.

Escala para Valor/importancia

4 = Muy importante, 3 = Importante, 2= Moderadamente importante 1 = Poco importante,

0 = No es importante

Escala para Efecto estresor

4= Muy intenso, 3= Intenso, 2= Moderadamente intenso, 1= Poco intenso, 0= Nada

<u>Evaluación de los Expertos</u>

Instrucciones: Indique si el contenido de cada premisa se alinea al concepto de "Valor/Importancia de contenidos y procedimientos (estresores)" y si la pertinencia, importancia e interés del contenido de la premisa se alinea con los objetivos del estudio.

Indique el valor asignado utilizando las columnas señaladas y la escala provista. (Premisas en la siguiente página)

Favor de evaluar ambas columnas de las aseveraciones.

Use la escala: (1) Nada (2) Poco (3) Algo (4) Mucho (5) Pleno

		Valor/importancia (V/i)						Efecto estresor (Ee)					**Evaluación de los expertos** V/i	Ee
	Reactivos	4	3	2	1	0		4	3	2	1	0		
1.	**Las normas y procedimientos sobre planificación del maestro.**													
2.	**La cantidad y diversidad de documentos normativos.**													
3.	**El tiempo disponible para realizar las tareas de preparación es apropiado.**													
4.	**Ser competente en el dominio de estrategias sobre mi trabajo.**													
5.	**El control de la conducta inapropiada de los estudiantes.**													
6.	**La revisión constante de los resultados numéricos de los instrumentos de evaluación de los estudiantes.**													
7.	**Capacitación sobre nuevas estrategias pedagógicas que se ofrece al maestro.**													
8.	**Los elementos contenidos en los nuevos formatos y diseño de planificación.**													
9.	**Incorporar la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) en la planificación de unidad.**													
10.	**La integración y utilización de un único modelo de planificación y enseñanza tales como el UBD.**													

Parte V- **Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza**

Instrucciones – Realice una auto-evaluación de cuán satisfecho se siente con su ejecución de los procesos de planificación en el Programa de Ciencias, según los modelos de enseñanza implementados por el DEPR conocidos como UBD y PBL, en términos de auto-motivación y auto-regulación, asignando un valor de la escala presentada que con más exactitud responda las preguntas o premisas.

Escala:

4= Plenamente satisfecho , 3= Muy satisfecho, 2= Moderadamente satisfecho, 1= Pobremente satisfecho, 0 = Ninguna satisfacción

Definiciones:

auto-motivación: Habilidad para motivarse a sí mismo hacia la consecución de metas y objetivos.

Auto-regulación: Habilidad para manejar todo tipo de emociones y los niveles de estrés.

Evaluación de los expertos

Instrucciones: Indique si el contenido de cada premisa se alinea al concepto de "Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza" y si la pertinencia, importancia e interés del contenido de la premisa se alinea con los objetivos del estudio.

Favor evaluar las dos partes (Premisas en la siguiente página).

Use la escala: (1) Nada (2) Poco (3) Algo (4) Mucho (5) Pleno

EJECUCIÓN EN LA PLANIFICACIÓN	AUTO-MOTIVACIÓN	AUTO-REGULACIÓN	**Evaluación de los expertos**	
Redacción de los objetivos cognitivos.	_____	_____		
Alinear los estándares e indicadores con facilidad.	_____	_____		
El uso de las estrategias contempladas en el diseño de excelencia escolar (DEE).	_____	_____		
Análisis de los resultados de medición de metas, pre-pruebas, evaluaciones formativas para la planificación.	_____	_____		
El uso de las plataformas autorizadas por el DEPR para redactar la planificación.	_____	_____		
El uso de las herramientas disponibles para docentes en la página del DEPR.	_____	_____		
Desarrollo y uso de actividades de inicio, desarrollo y cierre diariamente.	_____	_____		
Desarrollar y utilizar las estrategias de enseñanza diferenciada.	_____	_____		
Utilización de las tareas de desempeño sugeridas por el programa de ciencias.	_____	_____		
La incorporación de la metodología de PBL(aprendizaje basado en problemas/proyectos) y UBD en la planificación de unidad.	_____	_____		

Parte VI- Valor global de los reactivos del cuestionario de los expertos.

Comité de Expertos:

Revise el propósito, objetivos y preguntas de la investigación y conteste la siguiente pregunta:

¿Qué valor global de todas las partes de este Cuestionario, usted le asigna?

Use la siguiente Escala:

(5) Excelente (4) Bueno (3) Regular (2) Pobre (1) Deficiente

Partes del Cuestionario

_____Parte I- Consentimiento informado

_____Parte II - Auto-regulación del maestro participante

_____Parte III - Auto-motivación del maestro participante

_____Parte IV- Valor/Importancia de contenidos y procedimientos

_____Parte V- Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza

Apéndice C: Solicitud de Autorización para llevar a cabo Investigaciones en el Departamento de Educación de Puerto Rico

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN
Programa Doctoral en Educación

25-02-2019
Vo. Bo. Raúl Colón Rosario
Chief Academic Officer
Región Educativa de Ponce

5 de febrero de 2019

A: Dra. Iris Vanesa Berrios
Directora Regional ORE Ponce
Sr. Raul Colón
Chief Academic Officer, CAO
De: Annette M. Costas Ortiz
Doctoranda Universidad Interamericana de PR

Estimada Dra. Iris Vanesa Berrios,

Respetuosamente, me dirijo a usted para solicitar la autorización para llevar a cabo el estudio piloto sobre la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico?* El estudio piloto nos ayudará a determinar la confiabilidad del instrumento del estudio doctoral. La población bajo estudio será solamente en las escuelas superiores del ORE Ponce, que bien tiene usted en dirigir.

Para facilitar el proceso de autorización, adjunto encontrará: la solicitud de autorización, un resumen de la propuesta de investigación, el propósito, los objetivos, las preguntas e hipótesis del estudio, el instrumento validado por un comité de expertos y las cartas de colaboración y de consentimiento informado para los maestros participantes. Además, con mucho gusto le enviaremos cualquier otra información que usted considere que es importante examinar.

El Comité de Disertación y esta servidora, le agradece su valiosa colaboración para el desarrollo de este estudio piloto por medio de la autorización para llevarlo a cabo. Sus observaciones y recomendaciones serán muy importantes en esta investigación y la aportación que pueda lograrse en el futuro a la comunidad científica y académica.

Gracias anticipadas por su consideración a esta petición.

Annette M. Costas Ortiz

Annette M. Costas Ortiz M Ed

Doctoranda

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Distrito Escolar
Ponce
OFICINA SUPERINTENDENTE ESCUELAS

Título de la investigación:

Modelos de enseñanza y la inteligencia emocional de docentes de secundaria de la Oficina Regional educativa de Ponce y la eficiencia en la ejecución en la planificación de cursos de ciencias

Tiempo estimado que tomará la validación, prueba piloto o investigación en la dependencia del Departamento de Educación que visitará:
Entre dos semanas a un mes de duración, entre informar a los participantes y recoger los datos

Importancia y utilidad de la investigación para el sistema educativo de Puerto Rico:
La investigación que pretende analizar si existe relación entre los modelos de enseñanza, la inteligencia emocional y la eficiencia puede aportar al Departamento de Educacion con investigaciones formales que representen la idiosincracia del país. Esto conocimiento nuevo puede contribuir al desarrollo de adiestramientos, orientaciones y talleres que propendan el crecimiento profesional de los docentes en el area de los modelos nuevos y la planificación efectiva.

Sección 4: Notificación

El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación, no obstante entiende la importancia del desarrollo de estudios e investigaciones sobre el quehacer educativo de Puerto Rico y apoya a los investigadores en su proceso de realizar sus proyectos de investigación. Las aportaciones que puedan derivarse de los resultados de las investigaciones serán evaluadas y podrán ser acogidas a la luz de las necesidades del sistema y de la objetividad de los estudios. Se agradece el interés de los investigadores.

Sección 5: Compromiso y firmas

Yo Annette M. Costas Ortiz,
investigador, **me comprometo a**:

1. (En los casos que aplique) Entregar la carta de aprobación y documentos autorizados de la Oficina de Cumplimiento (de IRB) una vez obtenga los mismos en el lugar donde se me expida el memorando de autorización para realizar la investigación, ya sea en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo o en la oficina del ayudante especial o superintendente del distrito escolar.
2. Entregar copia de las cartas de consentimiento, asentimiento y colaboración firmadas (según aplique) en la oficina del director escolar o del funcionario a cargo de la dependencia del DEPR donde se llevó a cabo la validación, estudio piloto o la investigación, para su archivo.
3. Entregar una copia de la tesis o del informe final de la investigación que me propongo realizar en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo, en formato digital (.pdf).

Con las firmas requeridas en este documento damos fe de que hemos revisado esta solicitud y los documentos requeridos.

Annette M. Costas — Firma del solicitante — Fecha: 28 enero 2019

Firma del maestro, profesor, consejero, mentor o presidente de tesis, director de investigación, institución, agencia o corporación — Fecha: 28 enero 2019

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN — Distrito Escolar Ponce — OFICINA DEL SUPERINTENDENTE DE ESCUELAS

Favor de entregar este formulario completado en todas sus partes y con todos los documentos requeridos en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo o en la Oficina del Distrito Escolar, según corresponda.

Apéndice D: Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
ESCUELA DE ESTUDIOS GRADUADOS Y DE INVESTIGACIÓN

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPANTES

Título de la Investigación: Modelos de enseñanza y la inteligencia emocional de docentes de nivel secundario del Programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa de Ponce y la eficiencia en la ejecución en la planificación.

Nombre del Investigadora: Annette M. Costas Ortiz BS, M Ed
Dr. Damián Vélez-Serra BA, MA, PhD- Presidente del Comité Disertación

I. Propósito de la Investigación
El propósito de esta investigación descriptiva sobre modelos de enseñanza y la posible relación con los componentes de la inteligencia emocional de auto-motivación y auto-regulación del docente y la eficiencia en la ejecución de la planificación, es determinar si existe una relación significativa entre los componentes de la inteligencia emocional (auto-motivación y auto-regulación) cuando se presentan situaciones de mayor estrés, con la efectividad de ejecución en los procesos de la planificación de los maestros del programa de ciencias. Se propone con esta investigación auscultar como se manifiestan estos componentes de la inteligencia emocional en la eficiencia en una de las tareas inherentes al puesto docente. Se seleccionarán alrededor de 16 maestros de nivel superior del programa de Ciencias para el estudio piloto y 44 maestros de nivel superior del programa de Ciencias para el estudio formal. La selección de esta muestra estará basada en la voluntariedad de participación en el estudio. Los maestros participantes seleccionados deberán ser del Departamento de Educación de Puerto Rico con estatus permanente.

II. Procedimientos
De usted acceder voluntariamente a participar del estudio, se le solicitará que complete un cuestionario que consiste de 4 secciones con 10 situaciones cada una a las cuales usted debe reaccionar mediante la selección de una alternativa. Una vez completado, se regresa a la investigadora principal en sobre sellado, para el análisis estadístico correspondiente. Al ser entregado el cuestionario no se le requerirá ninguna otra participación subsiguiente. También se le ofrece la opción de seleccionar el formato digital en la plataforma de "Google Drive", para completar el cuestionario a través de un enlace electrónico. Su participación termina al presionar el enlace de "enviar". En cualquiera de los dos formatos, completar el cuestionario debe tomar 15 a 30 minutos. Completar el cuestionario en cualquiera de los dos formatos, no debería interferir ni afectar su horario de trabajo.

III. Riesgos
El estudio no representa un riesgo a la integridad física del participante, sin embargo existe un riesgo mínimo de índole emocional como lo es la frustración, al confrontar al participante con algunas premisas relacionadas a su ejecución (auto-evaluación) en la planificación. De sentir alguna incomodidad emocional, el participante puede terminar su participación en el estudio y devolver el cuestionario invalidado en sobre sellado identificando el mismo como rechazo a la participación. Sobre la participación en la plataforma digital para responder el cuestionario, el riesgo a la privacidad y

confidencialidad es mínimo, ya que no se le solicita ninguna información personal (género, edad, lugar de empleo, sobrenombre, tiempo en empleo y/o escuela, entre otros) que pueda identificarlo de modo alguno. Para prevenir la intromisión de los "hackers" o "pirata cibernético", se colocó una pregunta relacionada al orden sintáctico de una oración, ya que los programas utilizados para estos fines (robo de identidad) no conocen los ordenes sintácticos en las oraciones. La cuenta donde se crea el cuestionario en "Google Forms" esta protegida por un nombre de usuario y contraseña creada por la investigadora principal que responde a la protección de los datos recolectados. Los participantes no tiene acceso a los datos recolectados o respuestas de otros participantes, pero puede solicitar a la investigadora principal los resultados del estudio. De recibirse algún tipo de comunicación sobre la intromisión cibernética, los datos serán eliminados de la cuenta y de cualquier tipo de almacenamiento en "nube del servidor", se recogerán los datos en papel y se cerrará la cuenta inmediatamente. Este mismo procedimiento se llevará a cabo al concluir la recolección de datos.

IV. Beneficios

Los hallazgos de este estudio permitirán a la investigadora principal entender y analizar las posibles relaciones entre las variables, que pueda redundar en presentación de recomendaciones al Departamento de Educación. Estas recomendaciones irán dirigidas hacia el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los educadores del sistema de educación público, por lo que serían beneficios tangibles a largo plazo. Los participantes pueden solicitar por escrito a la investigadora principal al correo electrónico annettemcostas@gmail.com para obtener los resultados de la investigación y las recomendaciones realizadas.

V. Clausula de Confidencialidad

Usted como participante de esta investigación tienen derecho a la privacidad y confidencialidad, por lo que no se estará solicitando ninguna información personal que pueda identificarlo de forma alguna. Los cuestionarios una vez completados, serán colocados en sobres sellados sin ningún tipo de identificación y se entregarán al Presidente del Comité de Disertación para mantener la integridad del proceso. Una vez finalice el análisis estadístico correspondiente, estos documentos serán guardados y custodiados por la investigadora principal, por el tiempo establecido por la Junta de Revisión Institucional. Una vez concluido el tiempo, serán destruidos todos los cuestionarios.

VI. Compensación

El participante no recibirá ninguna compensación monetaria o de valor alguno, por lo que su participación es completamente voluntaria.

VII. Voluntariedad

La participación es voluntaria, puede retirarse en cualquier momento, aun habiendo comenzado a contestar el cuestionario tanto en el formato en papel o en el formato digital. Es importante señalar que su participación en nada afecta o incide en su evaluación profesional, puesto ocupado o sanciones de ningún tipo.

VIII. Responsabilidades del Participante

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Entiendo que mis responsabilidades como participante son: Haber leído y entendido el consentimiento informado en todas sus partes, ser honesto/a en la selección de las respuestas dadas, participar respondiendo en un solo cuestionario (si es en el formato digital, enviar una sola respuesta), no copiar y/o fotografiar parte o la totalidad del cuestionario sin la autorización de la investigadora principal y realizar cualquier pregunta que pueda surgir antes, durante y

después de la participación en la investigación. Estas preguntas o inquietudes pueden ser dirigidas por correo electrónico a la investigadora principal a annettemcostas@gmail.com .

IX. Relevo de Responsabilidad

Se releva al **Departamento de Educación de Puerto Rico** de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al **Departamento de Educación de Puerto Rico**, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente a esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el **Departamento de Educación de Puerto Rico** y no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

X. Aceptación del Participante

Certifico que he leído este documento en el que se me explica los procedimientos y condiciones para participar en esta investigación y acepto participar voluntariamente en la misma.

_____ Fecha_____

Firma del participante

_____ Fecha _____

Testigo (Opcional)

De tener alguna duda o pregunta en relación a esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board
PO BOX 363255 SAN JUAN PR 00936-3255
787-766-1912 ext. 2213

De surgir alguna otra duda o pregunta puede comunicase con el investigador en:

__(787) 642-8351_____ _annettemcostas@gmail.com_
Teléfono y correo electrónico del Investigador
__(787) 538-6107_____ _dvtame@yahoo.com_____
Teléfono y correo electrónico del Director de Tesis

Nota: Copia del documento de consentimiento firmado será provisto al participante.

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Programa Doctoral en Educación

o la totalidad del cuestionario sin la autorización de la investigadora principal y realizar cualquier pregunta que pueda surgir antes, durante y después de la participación en la investigación. Estas preguntas o inquietudes pueden ser dirigidas por correo electrónico a la investigadora principal a annettemcostas@gmail.com .

IX. Relevo de Responsabilidad

Se releva al **Departamento de Educación de Puerto Rico** de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al **Departamento de Educación de Puerto Rico**, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente a esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el **Departamento de Educación de Puerto Rico** y no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

X. Aceptación del Participante

Certifico que he leído este documento en el que se me explica los procedimientos y condiciones para participar en esta investigación y acepto participar voluntariamente en la misma.

_____ Fecha_____
Firma del participante

_____ Fecha _____

Testigo (Opcional)

De tener alguna duda o pregunta en relación a esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board
PO BOX 363255 SAN JUAN PR 00936-3255
787-766-1912 ext. 2213

De surgir alguna otra duda o pregunta puede comunicase con el investigador en:

(787) 642-8351 annettemcostas@gmail.com
Teléfono y correo electrónico del Investigador
(787) 538-6107 dvtame@yahoo.com
Teléfono y correo electrónico del Director de Tesis

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Distrito Escolar
Ponce
OFICINA SUPERINTENDENTE ESCUELAS

Nota: Copia del documento de consentimiento firmado será provisto al participante.

Apéndice E: Invitación de participación a maestros

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
ESCUELA DE ESTUDIOS GRADUADOS Y DE INVESTIGACIÓN

Estimado/a Maestro/a

Reciba mis saludos en este día. Mi nombre es Annette M. Costas Ortiz. Soy estudiante doctoral de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán y como parte de los requisitos para la obtención del grado, debo llevar a cabo una investigación en el área de especialidad. Respetuosamente, me dirijo a usted para solicitar su participación en el estudio piloto sobre la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico?*

El estudio piloto nos ayudará a determinar la confiabilidad del instrumento para la investigación doctoral formal. La población bajo estudio será solamente los maestros/as del Programa de Ciencias de nivel superior de ORE Ponce, que voluntariamente accedan a participar.

Sobre el estudio piloto, los maestros/as participantes contestarán un cuestionario auto-administrado que les puede tomar entre 15 a 30 minutos y no debe interferir con sus labores regulares. Se presenta en dos modalidades: la versión impresa y la versión digital a través de la plataforma de "Google Forms". Si usted accede a participar, elige solo una de las dos modalidades. Mas adelante estaré pasando para recoger los cuestionarios impresos contestados.

Usted debe saber lo siguiente:

_ Su participación es voluntaria
_ Su participación no conlleva riesgos para su persona
_ Se mantendrá la confidencialidad y privacidad, ya que no se solicita información alguna que pueda identificarle
_ Sus respuestas no incidirán de manera alguna en su evaluación formativa y/o sumativa
_ Si opta por la versión digital, su participación termina cuando presiona el botón de enviar
_ Si opta por la versión impresa, una vez conteste el cuestionario lo coloca en el sobre que le acompaña y lo sella

_ Esta es una investigación con fines educativos por lo que no recibirá compensación alguna, mas si la satisfacción de haber contribuido al crecimiento investigativo y de la academia en Puerto Rico

De usted estar de acuerdo o no en participar del estudio piloto, por favor marque con una **x** en el espacio provisto, en el que indique su decisión. Favor de firmar el documento.

Gracias anticipadas por su colaboración en el estudio piloto.

☐ Acepto participar del estudio piloto

☐ No acepto participar del estudio piloto

_____ _____

Firma del participante fecha

_____

Annette M. Costas Ortiz M Ed

Investigadora Principal

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN
Programa Doctoral en Educación

De usted estar de acuerdo o no en participar del estudio piloto, por favor marque con una **x** en el espacio provisto, en el que indique su decisión. Favor de firmar el documento.

Gracias anticipadas por su colaboración en el estudio piloto.

☐ Acepto participar del estudio piloto

☐ No acepto participar del estudio piloto

_____ _____

Firma del participante fecha

Annette M. Costas Ortiz M Ed

Investigadora Principal

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Distrito Escolar
Ponce
OFICINA SUPERINTENDENTE ESCUELAS

Apéndice F: Cuestionario

Implementación de Modelos de Enseñanza, la Inteligencia Emocional y la Eficiencia en la Ejecución de la Planificación

IMIEEP

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

CENTRO DE ESTUDIOS GRADUADOS

PROGRAMA DOCTORAL EN EDUCACIÓN

RECINTO DE SAN GERMÁN

CUESTIONARIO

IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

IMIEEP

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación que usted ha accedido participar, consiste en determinar y analizar si existe una relación significativa entre la implementación de modelos de enseñanza, los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación con dichos modelos. Se propone con esta investigación auscultar como se manifiestan estos componentes de la inteligencia emocional en la eficiencia en una de las tareas inherentes al puesto docente, la planificación.

El análisis de esta investigación, que persigue determinar sobre una posible relación entre los factores antes mencionados, se espera que ayude al componente emocional de la clase magisterial, poniendo de manifiesto que cuando el educador se encuentra con niveles elevados de agotamiento, puede actuar de forma despreocupada, irresponsablemente, sin motivación y demostrar una reducida ambición de progreso. Este fenómeno se manifiesta ya que las emociones son las que rigen parte de nuestro comportamiento, tanto en el aspecto personal como profesional (Álvarez, Cantu, Gayol, Leal & Sandoval, 2005).

Descripción del instrumento

El cuestionario auto-administrado consta de cuatro secciones: auto-regulación del maestro, auto-motivación del maestro, Valor/Importancia de contenidos y procedimientos y Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza. En cada sección, el participante realizará una marca (X) en aquella selección que mejor responda en cada caso o premisa presentada. Debe hacer una sola marca por premisa.

Agradecimiento

Su participación y aportación a la investigación es invaluable. Gracias por aceptar participar en este estudio. Como investigadora principal les haré llegar los resultados y recomendaciones una vez concluido el estudio formal cuando lo solicite a través de mi correo electrónico annettemcostas@gmail.com. Nuevamente gracias!

Cuestionario

Parte I- **Auto-regulación del maestro participante**

Instrucciones al participante: Marque con una "X" en cada una de las siguientes premisas. Elija solo una opción de respuesta que mejor aplique en su caso.

Escala

4 = Muy frecuente 3 = Frecuente 2= Ocasionalmente 1 = Rara 0 = Nunca

	Premisas	4	3	2	1	0
1.	**Siento preocupación, pero más me preocupa que no pueda actuar con eficiencia con este problema o situación.**	☐	☐	☐	☐	☐
2.	**En mi ambiente laboral siento ansiedad y se me dificulta cumplir con mis labores eficientemente.**	☐	☐	☐	☐	☐
3.	**Pienso que yo necesito conversar con otras personas para poder relajarme y retomar mis funciones.**	☐	☐	☐	☐	☐
4.	**Entiendo que se me hace muy difícil controlar el coraje en situaciones de mi ambiente laboral.**	☐	☐	☐	☐	☐
5.	**Los cambios que a menudo surgen en el ambiente laboral no me permiten adaptarme con la rapidez que yo desearía.**	☐	☐	☐	☐	☐
6.	**Prolongo demasiado el estrés en muchas situaciones en mi trabajo y en otros escenarios.**	☐	☐	☐	☐	☐
7.	**Reconozco que yo respondo más en la negativa que en forma positiva cuando confronto situaciones en mi trabajo y en otros escenarios.**	☐	☐	☐	☐	☐
8.	**Siento que tengo mucha dificulta al tratar de manejar situaciones que otras personas que conozco manejan con facilidad.**	☐	☐	☐	☐	☐
9.	**Siento agotamiento, frustración y cansancio con respecto a mi labor docente**	☐	☐	☐	☐	☐
10.	**Creo que la mejor definición de mi respuesta al escenario de trabajo docente actual es desequilibrio entre la carga laboral y la posibilidad de yo poder responder como deseo.**	☐	☐	☐	☐	☐

Parte II - **Auto-motivación del maestro participante**

Instrucciones al participante: Marque con una "X" en cada una de las siguientes premisas. Elija solo una opción de respuesta que mejor aplique en su caso.

Escala

4 = Muy frecuente 3 = Frecuentemente 2= Ocasionalmente 1 = Rara 0 = Nunca

	Premisas	4	3	2	1	0
1.	**Estoy enfocado/a en alcanzar mis metas profesionales y lo demuestro con mis acciones y actitud.**	☐	☐	☐	☐	☐
2.	**Exhibo disciplina y entusiasmo con mi aprendizaje.**	☐	☐	☐	☐	☐
3.	**Siento mucha confianza y seguridad en mí mismo/a y en mi desempeño.**	☐	☐	☐	☐	☐
4.	**Mi motivación laboral descansa más en lo que yo entiendo debe ser bien hecho.**	☐	☐	☐	☐	☐
5.	**Busco la excelencia en las cosas que me representan, como lo es mi ejecución en las tareas del ambiente laboral.**	☐	☐	☐	☐	☐
6.	**Los retos y cambios en el trabajo los enfrento con actitud positiva.**	☐	☐	☐	☐	☐
7.	**Para mí no es necesario recibir un incentivo o reconocimiento de otra persona para realizar con eficiencia una tarea en mi área de trabajo.**	☐	☐	☐	☐	☐
8.	**Cuando los estudiantes me presentan sus situaciones personales o familiares, busco como poder ayudarlos sin recurrir a otros.**	☐	☐	☐	☐	☐
9.	**Para mí la motivación está basada en los altos logros que yo pueda disfrutar y alcanzar de mi labor docente.**	☐	☐	☐	☐	☐
10.	**La motivación intrínseca me empuja a hacer mis labores con mayor eficiencia.**	☐	☐	☐	☐	☐

Parte III- **Valor/Importancia de contenidos y procedimientos**

Instrucciones: Marque con una "X" en cada una de las siguientes premisas. Elija solo una opción de respuesta que mejor aplique en su caso. Cada premisa se valorará en dos ocasiones: Cuanta importancia o valor representa para usted y cuan estresante resulta para usted la situación presentada.

Escala para Valor/importancia

4 = Muy importante 3 = Importante 2= Moderadamente importante 1 = Poco importante 0 = No es importante

Escala para Efecto estresor

4 = Muy intenso 3 = Intenso 2= Moderadamente intenso 1 = Poco intenso 0 = Nada

	Valor/importancia					Efecto estresor				
Reactivos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1. Las normas y procedimientos sobre planificación del maestro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. La cantidad y diversidad de documentos normativos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. El tiempo disponible para realizar las tareas de preparación es apropiado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ser competente en el dominio de estrategias sobre mi trabajo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. El control de la conducta inapropiada de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. La revisión constante de los resultados numéricos de los instrumentos de evaluación de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Capacitación sobre nuevas estrategias pedagógicas que se ofrece al maestro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Los elementos contenidos en los nuevos formatos y diseño de planificación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Incorporar la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) en la planificación de unidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. La integración y utilización de un único modelo de planificación y enseñanza tales como el UBD.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Parte IV- **Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza**

Instrucciones – Realice una auto-evaluación de cuán satisfecho se siente con su ejecución de los procesos de planificación en el Programa de Ciencias, según los modelos de enseñanza implementados por el DEPR conocidos como UBD (Understanding By Design) y PBL (Problem or Project Base Learning), en términos de auto-motivación y auto-regulación, asignando un valor de la escala presentada que con más exactitud responda las preguntas o premisas.

Escala:

4 = Plenamente satisfecho	3 = Muy satisfecho	2= Moderadamente satisfecho	1 = Pobremente satisfecho	0 = Ninguna satisfacción

Definiciones:

Auto-motivación: Habilidad para motivarse a sí mismo hacia la consecución de metas y objetivos.

Auto-regulación: Habilidad para manejar todo tipo de emociones y los niveles de estrés.

EJECUCIÓN EN LA PLANIFICACIÓN	**AUTO-MOTIVACIÓN**	**AUTO-REGULACIÓN**
Redacción de los objetivos cognitivos.	☐	☐
Alinear los estándares e indicadores con facilidad.	☐	☐
El uso de las estrategias contempladas en el diseño de excelencia escolar (DEE).	☐	☐
Análisis de los resultados de medición de metas, pre-pruebas, evaluaciones formativas para la planificación.	☐	☐
El uso de las plataformas autorizadas por el DEPR para redactar la planificación.	☐	☐
El uso de las herramientas disponibles para docentes en la página del DEPR.	☐	☐
Desarrollo y uso de actividades de inicio, desarrollo y cierre diariamente.	☐	☐
Desarrollar y utilizar las estrategias de enseñanza diferenciada.	☐	☐
Utilización de las tareas de desempeño sugeridas por el programa de ciencias.	☐	☐
La incorporación de la metodología de PBL(aprendizaje basado en problemas/proyectos) y UBD en la planificación de unidad.	☐	☐

Apéndice G: Cuestionario- Enlace de la Versión electrónica

VERSIÓN ELECTRÓNICA- GOOGLE FORMS

Implementación de Modelos de Enseñanza, la Inteligencia Emocional y la Eficiencia en la Ejecución de la Planificación

IMIEEP

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

CENTRO DE ESTUDIOS GRADUADOS

PROGRAMA DOCTORAL EN EDUCACIÓN

RECINTO DE SAN GERMÁN

CUESTIONARIO

VERSIÓN ELECTRÓNICA- GOOGLE FORMS

IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

IMIEEP

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación que usted ha accedido participar, consiste en determinar y analizar si existe una relación significativa entre la implementación de modelos de enseñanza, los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación con dichos modelos. Se propone con esta investigación auscultar como se manifiestan estos componentes de la inteligencia emocional en la eficiencia en una de las tareas inherentes al puesto docente, la planificación.

El análisis de esta investigación, que persigue determinar sobre una posible relación entre los factores antes mencionados, se espera que ayude al componente emocional de la clase magisterial, poniendo de manifiesto que cuando el educador se encuentra con niveles elevados de agotamiento, puede actuar de forma despreocupada, irresponsablemente, sin motivación y demostrar una reducida ambición de progreso. Este fenómeno se manifiesta ya que las emociones son las que rigen parte de nuestro comportamiento, tanto en el aspecto personal como profesional (Álvarez, Cantu, Gayol, Leal & Sandoval, 2005).

Descripción del instrumento

El cuestionario auto-administrado consta de cuatro secciones: auto-regulación del maestro, auto-motivación del maestro, Valor/Importancia de contenidos y procedimientos y Eficiencia en la ejecución en mi planificación de la enseñanza. En este enlace usted podrá acceder a la versión electrónica del cuestionario para el estudio mediante la plataforma de Google Forms https://goo.gl/forms/cXffQiMbII9fs04r1

También les proveo el QR Code que le llevará al cuestionario desde su teléfono celular (deben tener la aplicación de QR reader).



Agradecimiento

Su participación y aportación a la investigación es invaluable. Gracias por aceptar participar en este estudio. Como investigadora principal les haré llegar los resultados y recomendaciones una vez concluido el estudio formal cuando lo solicite a través de mi correo electrónico annettemcostas@gmail.com. Nuevamente gracias!

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

CENTRO DE ESTUDIOS GRADUADOS

PROGRAMA DOCTORAL EN EDUCACIÓN

RECINTO DE SAN GERMÁN

CUESTIONARIO

VERSIÓN ELECTRÓNICA- GOOGLE FORMS

IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

IMIEEP



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

CENTRO DE ESTUDIOS GRADUADOS

PROGRAMA DOCTORAL EN EDUCACIÓN

RECINTO DE SAN GERMÁN

CUESTIONARIO

IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS DE ENSEÑANZA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EFICIENCIA EN LA EJECUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

IMIEEP



Apéndice H: Solicitud de autorización a Directores Escolares

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN
Programa Doctoral en Educación

Estimado/a Director/a escolar

Reciba mis saludos en este día. Mi nombre es Annette M. Costas Ortiz. Soy estudiante doctoral de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán y como parte de los requisitos para la obtención del grado, debo llevar a cabo una investigación en el área de especialidad. Respetuosamente, me dirijo a usted para solicitar su autorización para llevar a cabo en su escuela el estudio piloto sobre la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico?* El estudio piloto nos ayudará a determinar la confiabilidad del instrumento para la investigación doctoral formal. La población bajo estudio será solamente los maestros/as del Programa de Ciencias que voluntariamente accedan a participar.

Sobre el estudio piloto, los maestros/as participantes contestarán un cuestionario auto-administrado que les puede tomar entre 15 a 30 minutos y no debe interferir con sus labores regulares. Se presenta en dos modalidades: la versión impresa y la versión digital a través de la plataforma de "Google Forms". El maestro/a participante elige solo una de las dos modalidades. Estaré pasando para recoger los cuestionarios impresos contestados en un tiempo prudente.

Adjunto encontrará los siguientes documentos: Invitación a maestros/as, Consentimiento informado de participación para los maestros/as (impreso), varias copias impresas del cuestionario y documento con la dirección electrónica y "Q barcode" que le permitirá acceder al cuestionario de forma digital. Cualquier otra información que usted considere que es importante examinar, se le puede proveer con brevedad.

El Comité de Disertación y esta servidora, le agradece su valiosa colaboración para el desarrollo de este estudio piloto, ya que enriquece la investigación científica y académica.

Gracias anticipadas por su consideración a esta petición.

Annette M. Costas Ortiz M Ed

Doctoranda

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Distrito Escolar
Ponce
OFICINA SUPERINTENDENTE ESCUELAS

Apéndice I: Certificaciones

Collaborative Institutional Trainning Iniciative (CITI)

Investigadora y Presidente del Comité de Disertación

CITI PROGRAM



Completion Date 10-Mar-2018
Expiration Date 09-Mar-2021
Record ID 26434283

This is to certify that:

ANNETTE M. COSTAS-ORTIZ

Has completed the following CITI Program course:

(ER) (Curriculum Group)
(ER) (Course Learner Group)
1 - Basic Course (Stage)

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w7e895781-e83d-44a6-ac69-f8b720340153-26434283

CITI PROGRAM

Completion Date 24-Feb-2018
Expiration Date 23-Feb-2021
Record ID 9069960

This is to certify that:

Dr. Damian Velez

Has completed the following CITI Program course:

(BHR) (Curriculum Group)
(BHR) (Course Learner Group)
1 - Basic Course (Stage)

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?wf531f13d-36c3-4933-aa00-27c66003670e-9069960

Apéndice J: Información de la propuesta

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN
Programa Doctoral en Educación

Información relevante sobre la Propuesta de Investigación

Título de la investigación: Modelos de enseñanza y la inteligencia emocional de docentes de nivel secundario del programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa de Ponce y la eficiencia en la ejecución en la planificación

Pregunta de investigación: ¿Qué relación existe, si alguna, entre la implantación de modelos de enseñanza con dos aspectos de la inteligencia emocional, la auto-regulación y la auto-motivación y la eficiencia de ejecución en la planificación del maestro de nivel superior del programa de Ciencias del Departamento de Educación de Puerto Rico?

Propósito: El propósito de esta investigación descriptiva sobre modelos de enseñanza y la posible relación con los componentes de la inteligencia emocional de auto-motivación y auto-regulación del docente y la eficiencia en la ejecución de la planificación, es determinar si existe una relación significativa entre los componentes de la inteligencia emocional (auto-motivación y auto-regulación) cuando se presentan situaciones de mayor estrés, con la efectividad de ejecución en los procesos de la planificación de los maestros del programa de ciencias. Se propone con esta investigación auscultar como se manifiestan estos componentes de la inteligencia emocional en la eficiencia en una de las tareas inherentes al puesto docente.

Objetivos:

- Evaluar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación.
- Evaluar la relación, si alguna, entre los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación y la eficiencia de ejecución de la planificación.
- Analizar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con el componente de la inteligencia emocional de auto-regulación y la eficiencia en la ejecución de la planificación.
- Analizar la relación, si alguna, entre la implantación de nuevos modelos de enseñanza con el componente de la inteligencia emocional de auto-motivación y la eficiencia de ejecución de la planificación

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Programa Doctoral en Educación

Preguntas:

- ¿Qué relación existe entre la implementación de nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional de los docentes?
- ¿Qué relación existe entre los componentes de la inteligencia emocional de auto-regulación y auto-motivación con la eficiencia de ejecución en el proceso de planificación?
- ¿Qué relación existe entre nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-motivación de los docentes y la efectividad de ejecución en el proceso de planificación?
- ¿Qué relación existe entre nuevos modelos de enseñanza y los componentes de auto-regulación de los docentes y su relación con la efectividad de ejecución en el proceso de planificación?

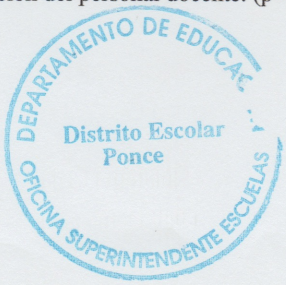
Hipótesis:

H_{a1}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional del personal docente. ($p < .05$).

H_{a2}: Los componentes de auto-regulación y auto-motivación de la inteligencia emocional se relacionan significativamente con la efectividad de ejecución de los procesos de planificación. ($p < .05$).

H_{a3}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de auto-regulación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación. ($p < .05$).

H_{a4}: Los nuevos modelos de enseñanza se relacionan significativamente con el componente de auto-motivación de la inteligencia emocional y la eficiencia de ejecución de los procesos de planificación del personal docente. ($p < .05$).



Apéndice K: Resumé Investigadora

ANNETTE M COSTAS-ORTIZ

URB. VILLA GRILLASCA #829 AVE. VIRGILIO BIAGGI,
PONCE, PR 00717
(787) 642-8351
ANNETTEMCOSTAS@GMAIL.COM

OBJECTIVE

Join into an educational institute, where my experience, educational background and my own determination, will be instrumental in the students progress and achievement as well my personal development. Contribute in an effective and timely manner with the objectives, vision and mission of institute.

EXPERIENCE

Departamento de Educación de Puerto Rico

Science Teacher| august 2008- present grados 7, 8, 9, 12

- Responsible for planning, guide and evaluate students. Perform different academic activities to stimulate curiosity and the learning process. Register the evaluation of the students on technological platforms, establish communication with parents and peers to improve the academic progress.

Upwardbound Program PUCPR

Science Teacher| summer 2017- summer 2018 grados 9, 10, 11 & 12

- Responsible for planning, guide and evaluate students. Perform different academic activities to stimulate curiosity and the learning process.

Colegio La Milagrosa

Science Teacher| august 2006- may 2008 grados 9, 10, 11 & 12

Cursos 7 Ciencias biologicas, 8 Ciencias fisicas 9 Ciencias terrestres, 10 Biologia , 11 Quimica y 12 Fisica

EDUCATION

UIA Education doctoral in progress - dissertation GPA 4.0

PUCPR Master in education- Curriculum and learning in biology Magna Cum Laude 2005

PUCPR Science Teaching Certification GPA 4.0 2003

PUCPR Bachelor in Science 1985

AWARDS AND ACKNOWLEDGEMENTS

- Teacher of excellence -DE may 2014
- Multiples certifications of Continuing professional trainings

CERTIFICATIONS

- Cooperative teacher- UIA Ponce
- General Science teacher Certificate
- Biology teacher certificate
- Curriculum technician certificate

OTHER DUTIES PERFORMED

- Graduation class coordinator
- Teacher in charge if the director is absent
- Organized SIE platform from the administrative privilege- Student programs and teachers program
- Local Science fair judge
- District Trainer resource for another science teacher within the same Region
- Being Part of the School organization team

Apéndice L: Escuelas superiores de la Región ORE Ponce

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN

Programa Doctoral en Educación

Escuelas ORE Ponce:

Lista de escuelas que están contempladas para la participación en el estudio piloto y/o estudio formal de **Modelos de Enseñanza y la Inteligencia Emocional de Docentes de Nivel Secundario del Programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa de Ponce y la Eficiencia en la Ejecución en la Planificación**

Código	**Nombre de la Escuela**	**Distrito**	**Municipio**
57125	ASUNCION RODRIGUEZ DE SALA	Yauco	Guayanilla
57620	AUREA QUILES CLAUDIO	Yauco	Guánica
52696	VOCACIONAL BERNARDINO CORDERO	Ponce	Ponce
56069	BETHZAIDA VELAZQUEZ SUPERIOR	Ponce	Ponce
56119	CARMEN BELEN VEIGA	Santa Isabel	Juana Díaz
57877	DR MAXIMO DONOSO SANCHEZ	Santa Isabel	Juana Díaz

52688	DR. PILA	Ponce	Ponce
57703	ELVIRA M COLON	Santa Isabel	Santa Isabel
53470	ERNESTO RAMOS ANTONINI	Yauco	Yauco
50294	JOSE EMILIO LUGO	Utuado	Adjuntas
56226	JOSE FELIPE ZAYAS	Santa Isabel	Coamo
13318	JOSE VIZCARRONDO	Utuado	Utuado
57919	JOSEFA VELEZ BAUZA (SUPERIOR URBANA)	Yauco	Peñuelas
54619	JOSEFINA LEON ZAYAS	Utuado	Jayuya
52274	JUAN SERRALLES (SUPERIOR)	Ponce	Ponce
58511	LILA MARIA MERCEDES MAYORAL	Ponce	Ponce
58305	LOAIZA CORDERO DEL ROSARIO	Yauco	Yauco

51698	LUIS LLORENS TORRES	Santa Isabel	Juana Díaz
51763	LUIS MUNOZ MARIN	Santa Isabel	Juana Díaz
58180	LYSANDER BORRERO TERRY	Santa Isabel	Villalba
52514	PONCE HIGH SCHOOL	Ponce	Ponce
50468	RAMON JOSE DAVILA	Santa Isabel	Coamo
56432	SUPERIOR JARDINES DE PONCE	Ponce	Ponce
55244	SUPERIOR OCUPACIONAL Y TECNICA DE YAUCO	Yauco	Yauco
17863	SUPERIOR VOCACIONAL	Utuado	Utuado
58503	SUPERIOR VOCACIONAL NUEVA	Santa Isabel	Villalba

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN
Programa Doctoral en Educación

58180	LYSANDER BORRERO TERRY	Santa Isabel	Villalba
52514	PONCE HIGH SCHOOL	Ponce	Ponce
50468	RAMON JOSE DAVILA	Santa Isabel	Coamo
56432	SUPERIOR JARDINES DE PONCE	Ponce	Ponce
55244	SUPERIOR OCUPACIONAL Y TECNICA DE YAUCO	Yauco	Yauco
17863	SUPERIOR VOCACIONAL	Utuado	Utuado
58503	SUPERIOR VOCACIONAL NUEVA	Santa Isabel	Villalba



Apéndice M: Certificación de Edición

Rosario Esther Ríos de Torres, Ph.D.
Evaluadora Externa

Urb. Tierra Santa
A-I Carr 149KM58.3
Villalba, PR 00766
Tel. (787) 383-0204
Email: rosario.riosdetorres@gmail.com

1 de junio de 2020

Dr. Damián Vélez Serra
Presidente, Comité de Disertación Doctoral
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Re: Certificación de edición de Disertación Doctoral

Saludos.

Certifico que, a solicitud de la estudiante doctoral Prof. Annette Costas-Ortiz, he leído y editado la disertación doctoral titulada **Modelos de enseñanza, la inteligencia emocional de docentes de nivel secundario del Programa de Ciencias de la Oficina Regional Educativa de Ponce, y la eficiencia en la ejecución de la planificación.** Este trabajo académico ha sido sometido al Programa Graduado de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San German, para obtener el grado de Doctor en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza.

Correcciones y revisiones ortográficas y sintácticas obran de acuerdo con las reglas de la Gramática Española, y de las disposiciones de la Real Academia Española de la Lengua. Correcciones y revisiones referentes a citas, formatos de estilo, y listados de referencias y bibliografía obran de acuerdo con el estilo recomendado por el *Publication Manual of the American Psychological Association (APA 2020, 7 th ed.).*

Atentamente,

Rosario Esther Ríos de Torres, Ph. D.
Catedrática de Español, retirada
Universidad de Puerto Rico – Ponce, Puerto Rico
Evaluadora Externa Proyectos de Investigación

Apéndice N: Evaluación de la defensa de Disertación Doctoral

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN
ECUELA DE ESTUDIOS GRADUADOS E INVESTIGACION
Resumen de los Resultados

Evaluación de la defensa oral de la Disertación Doctoral

Nombre del estudiante - Annette M. Costas Ortiz ID – F00290650
Programa y especialidad - Doctorado en Educación, Currículo y Enseñanza

INSTRUCCIONES: En una escala de 0 a 5 circule la puntuación en cada criterio de evaluación que a su juicio obtuvo el estudiante en la defensa oral de su propuesta de disertación doctoral. Cada miembro del Comité tiene que llenar una hoja de evaluación en forma independiente.

ESCALA DE EVALUACIÓN						
1. El estudiante demuestra poco o ningún conocimiento de las implicaciones del problema de investigación seleccionado tomando en consideración la población bajo estudio y el contexto de Puerto Rico.	1	2	3	4	5 **25**	1. El estudiante demuestra conocimiento de las implicaciones del problema de investigación seleccionado tomando en consideración la población bajo estudio y el contexto de Puerto Rico.
2. El estudiante demuestra conocimiento muy limitado sobre el problema de investigación seleccionado al hacer referencia a las publicaciones recientes sobre el tema.	1	2	3	4	5 **25**	2. El estudiante demuestra conocimiento actualizado sobre el problema de investigación seleccionado al hacer referencia a las publicaciones recientes sobre el tema.
3. El estudiante en su exposición no logró sustentar la importancia del estudio.	1	2	3	4	5 **25**	3. El estudiante demuestra la capacidad para sustentar la importancia del estudio.
4. El estudiante se mostró confuso e inseguro al presentar el método de investigación seleccionado.	1	2	3	4	5 **25**	4. El estudiante mostró vasto conocimiento del método de investigación seleccionado.
5. Las respuestas a las preguntas fueron ambiguas sin hacer referencia a lo que cada pregunta requería.	1	2	3	4	5 **24**	5. Las respuestas a las preguntas del comité fueron pertinentes demostrando dominio sobre el tema.
6. En general, la presentación de la propuesta de disertación careció de elementos tales como organización del contenido, uso y manejo del tiempo y uso de recursos visuales	1	2	3	4	5 **24**	6. En general, la presentación de la disertación incluyó elementos tales como: organización del contenido, manejo adecuado del tiempo y uso de recursos visuales.
Damián Vélez-Serra, PhD. **Presidente Comité de Disertación**					**148**	**Puntuación total = 150 Obtenido: 148 de 150 = 99.0% Aprobado con Distinción**



Dr. Damián Vélez Serra — 13 de mayo de 2020

Nombre del Profesor — Firma — Fecha