

**EL CONOCIMIENTO/COMPRENSIÓN Y DESTREZAS DEL MAESTRO
REGULAR SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA INTEGRAR AL
ESTUDIANTE CON DISTURBIOS EMOCIONALES A LA SALA DE CLASES**

Por

Gabriel Hernández García

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

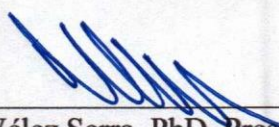
Diciembre 2022

**EL CONOCIMIENTO/COMPRENSIÓN Y DESTREZAS DEL MAESTRO REGULAR
SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA INTEGRAR AL ESTUDIANTE CON
DISTURBIOS EMOCIONALES A LA SALA DE CLASES**

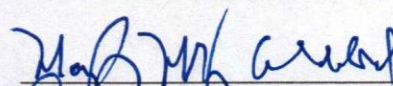
Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de la Defensa Doctoral del estudiante Gabriel Hernández García, certificamos que la investigación sometida por éste cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidas por el Programa Doctoral en Educación del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

Aprobada: 1 de diciembre de 2022

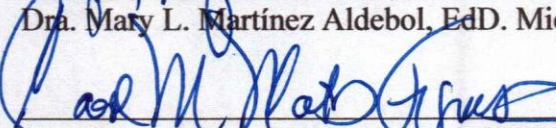
Fecha



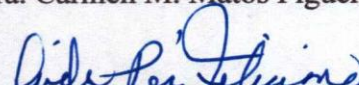
Dr. Damián Vélez Serra, PhD. Presidente del Comité



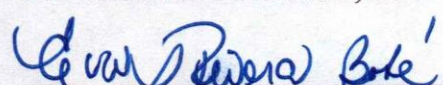
Dra. Mary L. Martínez Aldebol, EdD. Miembro del Comité



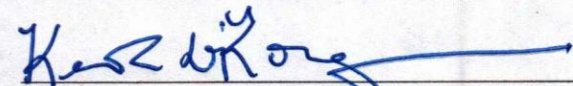
Dra. Carmen M. Matos Figueroa, EdD. Miembro del Comité



Dra. Aida Pérez Feliciano, EdD. Lectora de Defensa



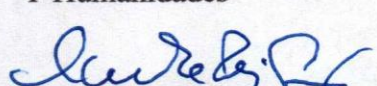
Dra. Eva Rivera Bobé, EdD. Lectora de Defensa



Dr. Kenneth DiLorenzo Baker, EdD. Director
Departamento de Ciencias Sociales, Educación
Y Humanidades

Dec. 1, 2022

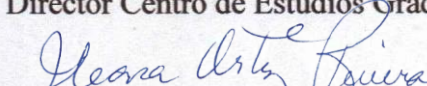
Fecha



Dr. Carlos E. Irizarry Guzman, DBA.
Director Centro de Estudios Graduados

1 de diciembre de 2022

Fecha



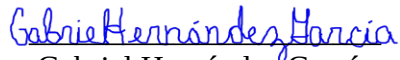
Dra. Ileana Ortiz, EdD.
Decana de Asuntos Académicos Interina

1 de diciembre de 2022

Fecha

Certificación de Autoría

Yo, Gabriel Hernández García, certifico que la disertación doctoral titulada, *“El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases”* la cual presento como requisito para optar por el Grado de Doctor en Educación en el Programa de Educación 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.


Gabriel Hernández García

Dedicatoria

Primeramente, quiero agradecer a Dios por todos los dones recibidos y darme la oportunidad de finalizar esta etapa de mi vida. Por haberme otorgado una familia espectacular, quienes con su amor, dirección y entrega me enseñaron la razón de ser. A todos ellos dedico el presente trabajo, porque fomentaron en mí la necesidad de conocer y comprender. Especialmente mis padres, Santiago Hernández Ferrer y Agustina García García, los que, con sus palabras y ejemplo fueron el motor de superación en mi vida.

Aunque sé que no le gusta el reconocimiento, también quiero dedicar este trabajo a un ser humano muy especial en mi vida. A este ser humano, le debo tanto que no me alcanzaría el resto de vida para agradecerle. Él infundió en mí valores, costumbres y el significado de las cosas importantes. Gracias, Padre Roberto Soler Dellundé, por todo lo que me enseñaste y por el gran apoyo que me brindó durante esta etapa de mi vida. ¡Qué Dios, a quien todo le debo, le devuelva todos sus favores en salud!

Reconocimientos

En este espacio deseo destacar y agradecer a las personas que contribuyeron con su conocimiento/comprensión y destreza para que esta disertación se hiciera realidad:

- Dr. Damián Vélez Serra, Presidente de la Disertación. Gracias por dirigir este trabajo y comprender en los momentos de dificultad. Su apoyo, confianza, motivación y sus consejos de sabiduría me dieron las fuerzas para continuar cuando la adversidad tocaba la puerta.
- Dra. Mary L. Martínez Aldebol, Miembro del Comité. Gracias por la oportunidad de crecimiento que me ha brindado durante esta etapa de mi vida. Su tiempo, disponibilidad y recomendaciones fueron de gran valor durante este proceso.
- Dra. Carmen Matos Figueroa, Miembro del Comité. Gracias por sus palabras de aliento y su apoyo incondicional. Su empatía es una cualidad realmente sorprendente, se necesitan más personas como usted para darle un giro al mundo.
- Dra. Aida Pérez Feliciano, Lectora de Defensa. Gracias por aceptar la invitación de participar, a pesar de sus compromisos. Su profesionalismo junto a las observaciones y recomendaciones realizadas contribuyeron en afinar este trabajo.
- Dra. Eva Rivera Bobe, Lectora de Defensa. Gracias por el tiempo desinteresado que le prestó a este trabajo, aun cuando no me conoce. Una acción tan generosa de su parte demuestra la calidad de ser humano que es usted.
- Comité de Expertos: Dra. Norma Valle, Dr. Josué Torres, Dra. Waleska Avilés y Dra. Sandra I. Lebrón. Gracias por aceptar esa monumental encomienda, su contribución fue neurálgica para lograr esta disertación.

Resumen

El investigador principal de este estudio concentró su interés en describir, analizar y evaluar, el conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Para este propósito se fundamentó en la Teoría de la Inteligencia Emocional popularizada por el psicólogo y periodista Daniel Goleman (1995), la Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) y la Teoría de liderazgo transformacional de Bernard M. Bass (1985).

El diseño de esta investigación era cuantitativo de correlaciones de variables y de coeficientes de correlación Pearson. Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario, tipo Likert, construido por el investigador principal. La validez y confiabilidad del cuestionario fueron obtenidas mediante la creación y uso de un Comité de seis expertos, y la aplicación de un estudio piloto con doce participantes.

Para la investigación formal la muestra estuvo constituida por treinta y nueve maestros regulares, seleccionados de los primeros maestros que voluntariamente aceptaron participar y completaron el documento de Consentimiento del Participante, de las escuelas elementales en el Distrito Escolar de Aguadilla. Quedaron excluidos de la investigación los maestros de Educación Especial y aquellos maestros regulares que tenían una relación personal, familiar o de trabajo con el investigador principal.

Los datos recolectados revelaron que existe una relación positiva, fuerte y estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. Por lo que se confirmaron todas las hipótesis alternativas. Finalmente, se presentan las limitaciones metodológicas de la investigación y las recomendaciones a futuras investigaciones.

TABLA DE CONTENIDO

Página de aprobación	ii
Certificación de autoría	iii
Dedicatoria	iv
Reconocimiento	v
Resumen	vi
Tabla de contenido	vii
Índice de tablas	ix
Índice de apéndices	x

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN 1

Antecedentes del problema de investigación	1
Exposición del problema de investigación	8
Propósito de la investigación	12
Justificación del estudio propuesto	15
Marco teórico de la investigación	19
Teoría de la inteligencia emocional	19
Teoría del aprendizaje social	22
Teoría de liderazgo transformacional	25
Análisis de las teorías	28
Objetivos de la investigación	34
Pregunta de la investigación	35
Sub-preguntas de la investigación	36
Hipótesis de la investigación	37
Hipótesis alternativas	37
Hipótesis nulas	38
Delimitación del problema	40
Definiciones de términos	41

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA 44

Introducción	44
Características de los niños con disturbios emocionales	44
Trasfondo psicoeducativo en la educación de estudiantes con disturbios emocionales	50
Integración de estudiantes con disturbios emocionales a la sala regular	55
Influencia de la escuela en el desarrollo emocional	61
La inteligencia emocional en la labor docente	63
El conocimiento/comprensión y actitud del maestro regular	68
Destrezas de enseñanza del maestro regular	72
Resumen de la revisión de literatura	75
Aportaciones y limitaciones de la revisión de literatura	82

CAPÍTULO III: MÉTODO 85

Introducción	85
Diseño de investigación	86
Participantes de investigación	87
Instrumento de investigación	90
Validez y confiabilidad del instrumento de investigación	92
Procedimientos para recopilar los datos	99
Análisis estadístico	108

CAPÍTULO IV: RESULTADOS 112

Introducción	112
Resultados del estudio piloto	113
Desarrollo de la investigación	116
Resultados de las sub-preguntas 1 – 3	117
Resultados de las sub-preguntas 4 – 6	119
Resultados de las sub-preguntas 7 – 9	121
Resultados de la investigación	123

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN 126

Introducción	126
Conclusiones del estudio	126
Comparación entre los hallazgos y estudios citados	129
Limitaciones metodológicas	142
Recomendaciones a futuras investigaciones	142

REFERENCIAS 144

APÉNDICES 153

Índice de Tablas

Tabla 1. Resultados del Comité de Expertos	94
Tabla 2. Estadística descriptiva del Estudio Piloto	114
Tabla 3. Correlaciones de las variables del Estudio Piloto	115
Tabla 4. Correlaciones de las variables de las sub-preguntas 1-3	118
Tabla 5. Correlaciones de las variables de las sub-preguntas 4-6	120
Tabla 6. Correlaciones de las variables de las sub-preguntas 7-9	122
Tabla 7. Estadística descriptiva de la investigación formal	124

Índice de Apéndices

- Apéndice A. Instrumento de medición, cuestionario 154
- Apéndice B. Resultados de los cursos completados en el Programa de Educación en Ética de la investigación (CITI Program) 161
- Apéndice C. Carta de presentación al panel de expertos 164
- Apéndice D. Formulario de consentimiento del panel de expertos 166
- Apéndice E. Planilla para la evaluación del panel de expertos 168
- Apéndice F. Autorización para llevar a cabo la fase piloto de una investigación en las escuelas del DEPR 175
- Apéndice G. Aprobación de la Junta de Revisión Institucional para llevar a cabo la fase piloto (IRB) 180
- Apéndice H. Carta de colaboración del director escolar para el estudio piloto 183
- Apéndice I. Hoja de promoción para el estudio piloto 186
- Apéndice J. Autorización para llevar a cabo una investigación en las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico 188
- Apéndice K. Aprobación de la Junta de Revisión Institucional para llevar a cabo la fase de investigación formal (IRB) 193
- Apéndice L. Carta de colaboración del director escolar para la investigación formal 196
- Apéndice M. Hoja de promoción de la investigación formal 199
- Apéndice N. Carta de colaboración para Trabajador Social 201

Capítulo I Introducción

Antecedentes

En los trastornos experimentados en la niñez y la adolescencia, los disturbios emocionales se distinguen por el impacto en la conducta de estos en el individuo y por la calidad de vida de las personas que rodean a estos tanto en la escuela como en el hogar. La escuela, los padres y compañeros, son elementos muy importantes al momento de tratar de establecer los parámetros para determinar qué conducta es aceptable y qué conducta no es aceptable. El denominador común de las conductas inaceptables es el violar normas sociales y los derechos básicos de los demás. La frecuencia y gravedad de los actos cometidos van mucho más allá de las travesuras y bromas comunes entre niños y adolescentes (Resumil, 2014). Cuando se menciona el papel de la escuela en la educación de los estudiantes con disturbios emocionales, es casi imposible no prestar atención al papel de los maestros que tienen la responsabilidad de mostrar el conocimiento/comprensión y destrezas sobre inteligencia emocional para integrar exitosamente a estos estudiantes con disturbios emocionales en la sala de clases regular.

Cuando el maestro regular tiene el conocimiento/comprensión sobre la inteligencia emocional, puede desarrollar las destrezas más apropiadas para integrar a clases al estudiante con disturbios emocionales. De esta manera, tanto los estudiantes como los maestros se sienten más a gusto en la sala de clases, y es posible, que los aprendizajes de estos estudiantes sean de mejor calidad.

López-Goñi y Goñi (2012), indicaron que para impactar a un estudiante es importante conocer sus intereses y descubrir sus fortalezas para lograr la realización de

estos. Cuando el maestro tiene las herramientas necesarias para trabajar con sus estudiantes logrará cumplir con sus metas y la de sus estudiantes. Para conseguir dichas herramientas es muy importante reflexionar y estar consciente de la necesidad de estas, para luego buscar ayuda. Sin embargo, para hacer un buen uso de estas herramientas es necesario tener desarrollada la inteligencia emocional, tener una actitud positiva y adquirir cierta experiencia para perfeccionar el arte de integrar y educar a estudiantes con disturbios emocionales.

La actitud del maestro es fundamental en la integración de estudiantes con necesidades especiales, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013). Por su parte, Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011), señalaron que el éxito de la integración escolar estará relacionado al liderazgo del maestro, a la cultura colaborativa de la escuela, arreglos y adaptaciones de infraestructura que faciliten el acceso, posibilidad de compartir la experiencia de otros educadores y el desarrollo profesional.

Huang y Diamond (2009), señalaron que el tipo de discapacidad del estudiante es muy importante en la disposición de los maestros para la integración. Según los autores, los docentes responden de manera diferente según el tipo de impedimento. Los profesores responden de manera más positiva hacia los estudiantes con discapacidades leves o con alguna discapacidad física. Añadieron, Cook y Cameron (2010), que los estudiantes integrados al salón de clases con problemas de aprendizaje y disturbios

emocionales reciben altos índices de rechazo por sus maestros, en relación con los estudiantes del programa regular.

Estas reflexiones del investigador principal crean y retan su inquietud para plantear la necesidad de investigar, el conocimiento y las destrezas sobre inteligencia emocional del maestro regular, para integrar exitosamente al estudiante con disturbios emocionales, a la sala de clases regular. Específicamente, determinar y analizar las posibles relaciones de variables que pudieran darse en la siguiente pregunta de esta propuesta de investigación: *¿Qué relación existe entre conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?*

Los disturbios emocionales se caracterizan por la ocurrencia frecuente de conductas antisociales tales como timidez excesiva, conducta compulsiva, agresividad, robo, vandalismo y ausencias en la escuela. Sin embargo, estas conductas pueden ser atemperadas por las instituciones que trabajan con estos niños y adolescentes. Lo que debe preocupar, es que estos individuos pasan la mayor parte del tiempo en la escuela. Por lo tanto, es en las escuelas, trabajando en conjunto al hogar, donde se debe encontrar la solución o por lo menos una manera más acertada de trabajar con estos estudiantes (Resumil, 2014).

En décadas pasadas, las aptitudes de la inteligencia emocional eran transmitidas a través de la vida misma. Por medio de los maestros, padres, los vecinos, la iglesia, la sociedad y en el juego diario con otros niños. Sin embargo, la sociedad ha cambiado en grandes escalas. Los juegos de hoy día logran que los niños se diviertan de una forma individualizada. Limitando el desarrollo de las habilidades sociales y, aún más, la

empatía. Por otra parte, el uso continuo de la tecnología ha roto, en gran medida, la comunicación entre padres e hijos. Por lo tanto, los niños y/o adolescentes ya no disponen de esas oportunidades naturales para ese tipo de aprendizaje (Elías, Tobias y Friedlander, 2016).

En tiempos pasados, se pensaba que las personas que tenían disturbios emocionales estaban poseídas. Algunas sociedades entendían que estos trastornos eran contagiosos, por lo que estas personas eran expulsadas de la sociedad de forma que los demás quedaran protegidos. Los tratamientos de esos días reflejaban tales creencias y normalmente incluían camisas de fuerza, castigos excesivos, prisión, golpes y encadenamientos, entre otras (Garrote y Palomares, 2014).

Rush (1812), indicó que, en los Estados Unidos la mayor reforma para la identificación y tratamiento de las personas con disturbios emocionales comenzó en 1800. El autor, considerado el padre de la psiquiatría americana, creía que los disturbios emocionales se debían a un engrosamiento de los vasos sanguíneos del cerebro. Por tal razón, sus tratamientos estaban dirigidos a reducir la presión de esta área del cerebro. Aunque en la actualidad se entienda que sus tratamientos fueron más un castigo que una terapia, lo cierto es que a Rush se le considera el propulsor de procedimientos humanitarios para el tratamiento de niños con disturbios emocionales.

Antes del comienzo del siglo XX, los profesionales de salud mental y educadores se dieron cuenta de la necesidad de desarrollar estrategias, técnicas y métodos educativos para trabajar adecuadamente con los niños que tienen disturbios emocionales. Para el 1935, en el Hospital de Bellevue de "New York", Bender (1954) se convirtió en la pionera en el desarrollo de servicios educativos especiales para niños con disturbios

emocionales. Además, la autora convenció a los administradores educativos de las escuelas para que proporcionaran a los maestros de los niños con disturbios emocionales viviendas cercanas al hospital, para que se le pudiera continuar ofreciendo los servicios educativos a los niños; fue un concepto excepcionalmente innovador para esa época (Bender, 1954).

En las décadas de 1960 y 1970 se lograron muchos avances para el tratamiento de los niños con disturbios emocionales, pues muchos investigadores escolares y profesionales de salud mental crearon nuevas formas de enseñanza para esos niños. En 1962, Haring y Phillips publicaron el libro “*Educating Emotionally Disturbed Children*,” en el que describían su trabajo experimental en las escuelas públicas de Arlington, Virginia, en los Estados Unidos. En el libro señalaban los autores la importancia de un ambiente estructurado para el niño con disturbios emocionales y el establecer una buena relación entre los maestros y los padres.

En los años sesenta se desarrollaron dos programas dirigidos a ayudar a los niños con disturbios emocionales. El primer proyecto fue el *Re-Ed*, elaborado por Hobbs (1982). Este proyecto se llevó a cabo en los estados de Tennessee y Carolina del Norte. El programa ofrecía a los niños con disturbios emocionales la oportunidad de estar internados por un corto periodo de tiempo en un ambiente sumamente estructurado, ayudando al niño a tener estabilidad y hacer el proceso de ajuste en el salón de clase regular más efectivo para este tipo de estudiante. El segundo programa fue desarrollado en California. El programa se conoció como *Proyecto Santa Mónica*, y fue desarrollado por Hewett (1967). El propósito del programa fue ofrecer un ambiente escolar basado en los principios de control de la conducta. El autor trabajó con cincuenta y cuatro

estudiantes divididos en seis salones. En cada salón había un maestro y un ayudante que trabajaban en tres estaciones: maestría-logro, exploratorio-social, y atención-respuesta-orden. A los niños se les asignaban tareas de acuerdo con sus necesidades y cada quince minutos se verificaba la atención hacia la tarea y el comportamiento de acuerdo con los principios de modificación de conducta. Estos logros eran medidos tres veces en el año. Los estudiantes que utilizaron el diseño mejoraron su atención entre un cinco a un veinte por ciento en comparación a los estudiantes que no fueron expuestos al diseño.

El desarrollo de las técnicas de análisis de la conducta de los niños en escenarios controlados fue iniciado por Baer, Wolf y Risley (1968). Baer se dedicó al estudio del desarrollo del niño desde una perspectiva neo behaviorista, en la Universidad de Washington. Luego, se trasladó a la Universidad de Kansas, donde realizó un estudio sobre los refuerzos y sus efectos sobre la extinción de conductas. Más tarde, Baer invitó a Wolf y luego a Risley a unirse a su grupo en Kansas. Allí organizaron un equipo de investigación para analizar distintos problemas de comportamiento. Estos problemas eran de aspectos individuales o socioculturales, pero estrechamente relacionados a los niños. Estos estudios se hicieron muy influyentes para la modificación de conducta y fue la herramienta para la aplicación de la economía de fichas en las escuelas de los Estados Unidos (Baer, Wolf y Risley, 1968).

Irizarry (2016) indico, que se estima que más de 100,000 jóvenes puertorriqueños tienen alguna situación que afecta su salud mental. Explicó el autor, que durante una encuesta realizada por la *Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción de Puerto Rico (Assmca)* en 2012, un 20.1% de los adolescentes que se entrevistó consideró quitarse la vida. Sin embargo, los casos de mayor frecuencia lo son

la ansiedad y la depresión. No cabe duda de que estos desajustes constituyen la raíz de los problemas sociales en la Isla.

Por su parte, Sánchez, Fernández, Montañés y Latorre (2008), señalaron que las mujeres sufren dos veces más que el hombre problemas emocionales, lo cual se cree que puede estar relacionado con la serotonina, sustancia química relacionada al estado de ánimo. Según los autores se descubrió que en las mujeres se encuentran más conexiones entre las regiones emocionales y racionales. Mientras que, en el hombre estas regiones discurren más separadas. Por lo tanto, a lo largo de la vida, el funcionamiento emocional en las mujeres es más variado. Para los hombres dicho funcionamiento es más estable.

Disdier (2016), (p.8) señaló que, de 42,350 maestros en todo Puerto Rico, sólo el 19.5% son masculinos. Mientras que el 80.5% de los educadores en el país son féminas, quienes según la investigación son las más afectadas. Es importante destacar que la mayor parte de estas maestras están ubicadas en los grados primarios, grados significativos para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Las investigaciones realizadas sobre la inteligencia emocional han demostrado que los docentes con inteligencia emocional presentan menos estados emocionales negativos. Por lo que experimentan estados de bienestar psicológico el cual contribuyen en el funcionamiento laboral. La educación basada en la preparación para la vida puede crear en las escuelas entornos psicosociales sanos. Está demostrado que estos, a su vez, aumentan el bienestar psicosocial y emocional de los estudiantes. Por tal motivo, a pesar de las dificultades que pueda pasar el maestro, existen ciertas cualidades que siempre debe conservar: la paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud positiva. Estas favorecen al clima psicológico positivo en la sala de clases (Fernández-Berrocal y Ruiz,

2008). No obstante, el recurso humano es el principal activo de Puerto Rico, por lo que no se puede continuar arriesgando su bienestar emocional.

De acuerdo con los antecedentes expuestos, el investigador principal, reconoce y valora la importancia de integrar el uso de técnicas y estrategias educativas sobre inteligencia emocional que faciliten la enseñanza y el aprendizaje efectivo de los estudiantes con disturbios emocionales. Fiuza y Fernández (2014), argumentaron que la mayoría de los estudiantes con disturbios emocionales muestran un bajo aprovechamiento académico, a pesar de poseer un cociente intelectual normal o superior. Por tal razón, este investigador considera que es muy importante en Puerto Rico, que se estudie la relación que pueda existir entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Exposición del problema

En Puerto Rico, niños de edad preescolar están padeciendo de síntomas relacionados a disturbios emocionales. Síntomas que, en el pasado solían ser males exclusivos de la población adulta. En los últimos tres años, la mayor parte de los pacientes que se ha atendido en la *Unidad de Salud Mental y el Programa de Hospitalización Parcial del Hospital de Niños San Jorge* son menores entre los 5 y 12 años (Parés, 2017).

González y Villanueva (2014), señalaron que en los primeros años de vida los padres pueden ayudar a educar a los niños a identificar y canalizar sus emociones. Es importante que los niños aprendan a expresar sus emociones, a decir cómo se sienten. Pero también se debe trabajar la empatía, en otras palabras, aprender a conocer cómo se

sienten los demás. Al iniciar la escuela, los maestros deben ser un apoyo para los padres para que los niños aprendan a controlarse y a ser empáticos con los demás. Se debe recordar, que la educación emocional debe ser parte de la formación del estudiante. Existen programas dirigidos a desarrollar la inteligencia emocional, estos programas tienen un efecto positivo sobre las relaciones sociales y el rendimiento académico de los estudiantes. También logran disminuir las conductas agresivas de los niños.

Es importante recordar que cuando existen problemas emocionales la vida cotidiana y académica se afecta adversamente. Por otro lado, si se posee una inteligencia emocional saludable el funcionamiento académico mejora entre un veinte y un treinta por ciento, lo que se puede resumir en un mayor aprendizaje. Por lo tanto, no solo se debe educar a nivel académico, también se debe educar a nivel emocional. Se ha demostrado, que las personas que tienen una mayor inteligencia emocional son más felices, poseen mejor salud, son más sociables y tienen más amigos tanto en calidad como en cantidad. Por lo general, estas personas logran desarrollarse como buenos líderes en la sociedad, de hecho, el 85% de las competencias que se buscan en los directivos de una empresa son de inteligencia emocional (Álava, 2014).

Según Wroten (2015), es necesario prestar atención al valor de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues una información cargada de emociones permanece grabada en el cerebro. Un maestro con alto sentido de inteligencia emocional sabrá trabajar en grupo, podrá integrar adecuadamente estudiantes con limitaciones, enfrentará con éxito situaciones de conflicto y mantendrá niveles adecuados de humor. Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003), señalaron que las investigaciones centradas en analizar la relación entre la inteligencia emocional y el ajuste personal

indican que la inteligencia emocional del educador predice el nivel de desgaste emocional que este sufre. Las emociones positivas pueden mejorar su bienestar, así como el trato a sus estudiantes. El incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un ambiente que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el maestro experimenta, con más frecuencia, mayor número de emociones negativas que positivas.

Para López (2008), una inteligencia emocional saludable ejerce influencia positiva en el personal docente. Sin embargo, si el educador está necesitado de esta inteligencia puede mantener en maltrato constante a sus estudiantes. Desencadenando problemas de aprendizaje, rechazo a ciertas materias, ausentismo escolar e incluso puede presentar problemas de violencia. Por otro lado, los niños/adolescentes que tienen maestros emocionalmente inteligentes disfrutan más la escuela, aprenden más y construyen una alta autoestima. La postura humana del maestro toca de manera especial a sus estudiantes pues los docentes son un modelo adulto para seguir, por sus estudiantes, porque representan el conocimiento y, al mismo tiempo, la forma de razonar y reaccionar ante los eventos de la vida.

Cejudo y López-Delgado (2017), plantearon que es indispensable que el maestro sea capacitado emocionalmente por dos razones: los salones de clase son el modelo de aprendizaje de mayor impacto y porque las investigaciones están demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a enfrentar con éxito los problemas diarios y el estrés laboral que sufren los docentes. Los autores aseguran que, si los maestros reciben el conocimiento y el entrenamiento adecuado, pueden beneficiar a sus alumnos al combinar las estrategias y recursos con la formación de la inteligencia

emocional. Lo que puede resultar en niños y/o adolescentes capaces de realizar actividades sin perder la motivación, empatía y sus habilidades sociales, entre otras.

Hernández (2017), indicó que desde la década de los ochenta las investigaciones establecen una relación directa entre la salud mental del maestro y el aprendizaje del estudiante. Por tal razón, quien decida dedicarse al magisterio aun contando con una excelente formación académica, debe tomar en cuenta un aspecto de mucha importancia, su inteligencia emocional. Para la autora, el maestro tiene que poseer un conocimiento que surja tanto de la cabeza como del corazón. En otras palabras, el docente debe complementar la acción educativa con situaciones sensibles y humanas. Para lograr este objetivo el maestro debe desarrollar, paralelamente, dominios académicos y competencias emocionales que le permitan actuar de una manera más satisfactoria.

Los maestros puertorriqueños consideran que su actitud es un elemento determinante en su desempeño y en el aprendizaje de los estudiantes con impedimentos. Estos consideran que el proceso de integración, de niños/adolescentes con impedimentos, es una acción que posibilita un desarrollo adecuado para los estudiantes del Programa de Educación Especial. Sin embargo, los docentes presentan mucha dificultad para realizar adaptaciones curriculares, planificar, y carecen de apoyo; por lo que no se sienten preparados para llevar a cabo este proceso (Rosa, 2012).

Vargas (2014), añadió que gran parte del magisterio en Puerto Rico aceptan el proceso de integración porque es un derecho que tienen los estudiantes con impedimentos, los cuales están protegidos por ley. Los educadores no sólo realizan modificaciones en sus prácticas educativas. También incorporan estrategias, métodos de enseñanza, prácticas innovadoras y la tecnología. Sin embargo, para los docentes la

mejor alternativa es una enseñanza individualizada. Pero esta estrategia está limitada por la falta de recursos humanos, materiales y la cantidad excesiva de estudiantes por salón.

En octubre de 2016, hubo un incidente con un maestro de una escuela vocacional en Puerto Rico, en donde el maestro fue grabado al perder el control de sus emociones. Tras el episodio, la presidenta de la Asociación de Maestros de Puerto Rico indicó que los altos niveles de estrés causados por razones fuera del control de los maestros están afectando su salud y su bienestar emocional. Por su parte, la presidenta de la Federación de Maestros señaló que la sobrecarga de trabajo administrativo, la excesiva cantidad de estudiantes por salón y la falta de materiales didácticos son algunas de las situaciones que han llevado a los maestros a este nivel de ansiedad (Meléndez, 2016).

Según Fragoso (2016), aun cuando el personal docente está consciente de la necesidad de trabajar con la inteligencia emocional en el contexto educativo, en la mayoría de los casos, los mismos no cuentan con la preparación y la formación adecuada. Tampoco cuentan con los medios suficientes para desarrollar esta labor. Por lo que sus esfuerzos se reducen a la transmisión de información, con la esperanza de que el estudiante responda con actitud positiva. Por tal razón, el investigador principal considera que es muy importante que se estudie la relación que pueda existir entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase.

Propósito

El investigador principal de este estudio concentra su interés en describir, analizar y evaluar, el conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales al salón de

clases. Según Curwin y Mendler (2013), el entorno que los maestros le proporcionen a sus clases será determinante para que los problemas aumenten o disminuyan. Un maestro que no esté instruido en técnicas para manejar el salón o diferencias individuales de los estudiantes puede crear un ambiente interno donde la agresión, la frustración o la introversión sean respuestas al ambiente generado por el comportamiento del educador.

En el ámbito escolar, los estudiantes pueden ser víctimas de malos ejemplos, de encuentros conflictivos con compañeros, maestros y directores. Pueden también experimentar fracasos académicos o presiones exageradas en llenar expectativas superiores al propio alcance intelectual. Si estos estudiantes no tienen una integración adecuada a la sala de clases regular, probablemente, vivirán aisladas por lo que se verán inmersas en comportamientos antisociales (Froufe, 2016).

Explican González y Villanueva (2014), que las habilidades sociales son la base fundamental de todas las actividades en cualquier contexto del ser humano (académico, personal, vocacional y comunitario). Estas se utilizan para interactuar con otros y llevar a cabo la mayoría de las actividades cotidianas. Una vez que los estudiantes con disturbios emocionales reciben la asistencia adecuada, logran establecer relaciones saludables con sus compañeros. Estas relaciones son de beneficio para llevar a cabo una integración adecuada de estos niños/adolescentes a la sala regular.

Sin embargo, el maestro de la sala regular puede ayudar exitosamente en el proceso de integración de los estudiantes con disturbios emocionales, con una intervención adecuada en la sala de clases. Por lo tanto, es necesario que el docente conozca estrategias educativas para desarrollar la inteligencia emocional en sus estudiantes. Dado a que los docentes que utilizan la inteligencia emocional en el

desarrollo de sus clases tienen la habilidad de transmitir experiencias de aprendizaje más atractivas para sus educandos. Por lo que logran un aprendizaje más duradero y significativo en sus estudiantes (Rodríguez, 2016).

Por otra parte, la realidad es que los maestros se ven sometidos a numerosas fuentes de estrés que pueden afectar la manera de crear las experiencias de aprendizaje. Las condiciones laborales, la falta de recursos que no cubren las demandas requeridas, y las presiones temporales van a provocar en el educador bajos niveles de competencia (Reguera, 2019). Para Garrote y Palomares, (2014), los estudiantes con disturbios emocionales generalmente no obtienen buenos resultados académicos, independientemente de su potencial intelectual. Debido a este pobre desempeño académico, la mayoría de estos estudiantes opta por abandonar la escuela. Este problema puede aminorarse si se logra una buena intervención en el proceso educativo.

Por tal motivo, esta investigación concentra su atención en describir, analizar y evaluar el conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales al salón de clases. Para lograr este propósito se debe establecer la relación existente entre las variables del estudio en desarrollo. Winebrener (2013) señaló que, para el maestro regular del estudiante con disturbios emocionales, el objetivo principal debe ser ayudarlos a establecer relaciones adecuadas con sus compañeros y de esta manera ir mejorando su funcionamiento académico. Por lo tanto, se espera que si el maestro regular posee el conocimiento/comprensión y las destrezas sobre la inteligencia emocional pueda concretizar una integración exitosa del estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Justificación de la investigación

En Puerto Rico, son muchas los maestros que más allá del cansancio físico que pueda ocasionar cualquier día de trabajo sienten el agotamiento mental. Este conflicto los lleva cada día ser menos productivos, afectando la calidad de su trabajo y su salud emocional. Sin embargo, el problema mayor es que no reconocen este agotamiento y por lo tanto no buscan ayuda. Por lo general, esta situación no viene como consecuencia de un ambiente laboral hostil, más bien es por una sobre carga de trabajo que va más allá de lo que el cuerpo y la mente pueden manejar. Este agotamiento es algo que le puede suceder a cualquier maestro, no importa la materia o el nivel de enseñanza en que trabajen. (Sostre, 2017).

Flores (2014), señaló que, sin herramientas disponibles, los docentes tienen el reto de formar seres íntegros a la sociedad, con habilidades sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida. Para lograr realizar esta labor, el educador debe trabajar con aspectos no académicos tales como la empatía y la motivación. Estos aspectos derivados de la inteligencia emocional tienen gran relación con los procesos de aprendizaje, logrando buenos resultados académicos y desarrollando seres productivos para la sociedad que los ve crecer.

Por tal razón, el investigador principal entiende que si se determina el conocimiento/comprensión y las destrezas que tienen los maestros regulares sobre la inteligencia emocional para integrar a los estudiantes con disturbios emocionales al salón de clases, se puede analizar si la relación que existe entre las variables es significativa o no es significativa y de esta manera ofrecer las recomendaciones necesarias al Departamento de Educación de Puerto Rico.

Utilizando algunos de los principios identificados por (Hernández, Fernández, Baptista, 2016), se puede justificar una investigación. En este caso en específico, sobre el conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Esta investigación se justifica mediante los principios de estos autores.

1. Conveniencia de la investigación: Los hallazgos permitirán al investigador principal describir, analizar y evaluar las posibles relaciones entre las variables. Estas pueden redundar en una presentación de recomendaciones al Departamento de Educación de Puerto Rico. Las cuales pueden ser dirigidas a mayor acceso a la información y/o adiestramientos dirigidos al estudio de la inteligencia emocional para integrar adecuadamente al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases regular. Por lo tanto, los nuevos conocimientos que se puedan generar de esta investigación pueden producir beneficios a largo plazo para el magisterio de Puerto Rico hacia mejores condiciones de trabajo, crecimiento profesional y satisfacción personal, entre otros. Por otra parte, durante la edad escolar los niños comienzan a relacionarse con nuevos compañeros y desconocidos que trabajan en la escuela. Por tal razón, el niño va aprendiendo a interactuar con los demás y a manejar sus emociones. De esta manera, los maestros se vuelven modelos en cuanto actitudes, emociones y sentimientos. En otras palabras, van ayudando a sus estudiantes a desarrollar su inteligencia emocional. Logrando así, que sus alumnos desarrollen su inteligencia emocional y exista una mejor integración de los estudiantes con disturbios emocionales a la sala regular. Es importante

considerar que hoy es un salón de clases, pero mañana será una comunidad. Por lo que un ser realizado es un contribuyente a la sociedad (Reguera, 2019).

2. Relevancia social: en Puerto Rico son muchos los problemas sociales asociados con la salud mental. El primer estudio epidemiológico que se hace en Puerto Rico para la *Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción*, ASSMCA, reveló que 165,497 de los puertorriqueños padece de alguna condición seria de salud mental. Dos de cada diez viven con alguna condición siquiátrica. Uno de cada diez sufre de desórdenes depresivos severos. El 23.7% combina alguna condición mental con abuso de drogas y/o alcohol. Cuatro de cada diez con problemas mentales serios no reciben tratamiento de clase alguna. Algunos expertos consideran a este cuadro responsable del ambiente de violencia que sumerge a la sociedad puertorriqueña (Torres, 2017). Ante este panorama, el investigador principal entiende que es necesario prevenir antes de llegar a tales escenarios. Por lo que se deben buscar alternativas y evaluar su posible impacto en función a la solución del problema estudiado. Esteban (2016), explicó que los maestros deben poseer dos destrezas afectivas importantes para integrar exitosamente los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases regular. Estas destrezas las denominó, aceptar la diferencia y tener empatía con el estudiante. Para el autor, aceptar la diferencia consiste en la capacidad del maestro para presenciar y recibir actos frecuentes y a veces extremos de cólera, odio y agresión por parte de los estudiantes. Por otro lado, empatía se refiere a la capacidad del educador para reconocer y comprender las diversas señales no verbales que a veces sirven para entender las necesidades individuales de los

estudiantes con disturbios emocionales. Ante estas habilidades desarrolladas, el investigador principal entiende que, trabajando adecuadamente en los primeros años de vida en los seres humanos, se obtendrá una sociedad más saludable.

3. Valor teórico de la investigación: la información que se recopile en esta investigación debe reforzar o evocar el conocimiento que tienen los maestros del salón regular sobre *la Inteligencia Emocional* popularizada por el psicólogo y periodista *Daniel Goleman (1995)*, *la Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977)* y *la Teoría de liderazgo transformacional de Bernard M. Bass (1985)* y *distintas estrategias y/o técnicas para trabajar e integrar estudiantes con disturbios emocionales al salón de clases*. Las teorías expuestas caen dentro de amplias perspectivas, cada una enfatizando diversos procesos de desarrollo. La Teoría del Aprendizaje Social plantea el modelaje como alternativa a seguir en respuesta a las distintas situaciones que puedan surgir ante cualquier evento. Por otro lado, si se trabaja adecuadamente con las emociones se estimularía a los estudiantes a un aprendizaje de calidad. Mientras que, si el maestro posee un liderazgo transformacional, elevará ese aprendizaje de calidad a un compromiso escolar en donde toda la comunidad se beneficia de los logros alcanzados. La incorporación de estas teorías establece las bases para integrar exitosamente al estudiante con disturbios emocionales al salón de clases regular. Para Goleman (2015), aplicar estrategias emocionales redundante en trabajar con las distintas situaciones que surjan dentro de la sala de clases, logrando establecer un proceso de integración adecuado del estudiante con disturbios emocionales.

Marco teórico

Las teorías que constituyen el fundamento teórico del problema de la investigación, “¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?”, son las siguientes: la *Teoría de Inteligencia Emocional*, la *Teoría del aprendizaje social* y la *Teoría de liderazgo transformacional*. Los máximos exponentes de estas teorías son: Goleman (1995), Bandura (1977), Bass (1985). En esta sección se hace un análisis crítico de cada teoría y se evalúa la aportación de dichas teorías al problema de investigación ya expuesto.

Inteligencia emocional

Las emociones son respuestas automáticas ante situaciones que requieren una rápida solución. Esto implica que las emociones nos permiten reaccionar ante cualquier suceso inclusive antes de racionalizar. Por ejemplo, cuando una persona está frente a un estímulo que le provoca miedo son posibles distintos comportamientos: huir, defenderse y/o quedarse quieto sin hacer nada. Estos comportamientos innatos en el ser humano se le conocen como reacciones emocionales. Una vez reflexionamos sobre nuestro comportamiento es que racionalizamos si nuestra conducta fue la más adecuada (Goleman, 2013).

Los psicólogos han planteado que el aspecto emocional del ser humano es decisivo en la formación temprana del carácter para desarrollar una personalidad equilibrada. Por su parte, los educadores sostienen que el amor es primero y luego es la enseñanza, basándose en cierta línea emocional. Sin embargo, la primera definición de inteligencia emocional fue formulada por los investigadores Salovey y Mayer en 1990.

Para estos investigadores la inteligencia emocional era la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esa información como guía para la acción y el pensamiento propio (Salovey y Mayer, 1990).

No obstante, el concepto lo popularizó el psicólogo y periodista Goleman en 1995 con su libro, *La inteligencia emocional. Porque es más importante que el Cociente intelectual*. Goleman la definió como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta y la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás. Además, establece en su libro que la inteligencia emocional es determinante para alcanzar el éxito en la vida (Goleman, 1998).

Para Goleman (1999), la capacidad de expresar y controlar nuestras emociones es esencial, pero también lo es nuestra capacidad para comprender, interpretar y responder a las emociones de los demás. Para el autor esta capacidad es más importante que el coeficiente intelectual. En términos prácticos, esto significa ser consciente de las emociones que se hallan tras nuestro comportamiento, así como el impacto que ejercen en los demás, especialmente cuando estamos bajo presión. Para lograr este objetivo el individuo debe tener:

1. *Autoconciencia* - (Conciencia en uno mismo) reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo.

2. *Autorregulación o control de sí mismo* - controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos.
3. *Automotivación* - es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.
4. *Empatía* - es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales.
5. *Habilidades sociales* - es el talento en el manejo de las relaciones con los demás, en saber persuadir e influenciar a los demás.

Goleman (2013), señaló que en los últimos años ha surgido un interés particular por la relación de las emociones en el aprendizaje. Este interés ha llevado a identificar las conexiones neuronales de la amígdala en prácticamente todo el encéfalo. Las implicaciones de este descubrimiento suponen que todo aprendizaje tiene un componente emocional. Por lo tanto, la escuela debe proporcionar a los estudiantes conocimientos, habilidades y estrategias dirigidas, no solo a las destrezas cognitivas, sino también al desarrollo personal, social y moral. En otras palabras, la escuela debe equiparlos de herramientas emocionales que le permitan enfrentar exitosamente las diversas situaciones de la vida.

La evidencia científica ha revelado que la educación emocional resulta más sencilla cuando se incluye en el currículo. Por lo tanto, el currículo debe proveer un sinnúmero de experiencias de aprendizaje, las cuales bien planificadas y organizadas podrán contribuir al desarrollo socioemocional de los niños. Por lo que, dada las

posibilidades que ofrece el currículo, el maestro debería reflexionar con relación a como implanta ese currículo en el salón de clases para satisfacer la competencia emocional entre sus estudiantes, principalmente en los grados primarios (Goleman, 1995).

Goleman (1999), indico que las personas bajo los efectos de estrés pierden la habilidad para aprender. En otras palabras, los estados de ansiedad producidos por los estímulos estresantes bloquean el aprendizaje. Por otro lado, las situaciones extremas, como por ejemplo el maltrato puede causar daños irreversibles en el aprendizaje. Así que, cualquier práctica educativa que represente una amenaza para los estudiantes tendrá una respuesta emocional negativa. Dado estas circunstancias, la preparación del maestro será uno de los elementos claves para el éxito del estudiante.

El bienestar emocional del docente implica un estado de equilibrio y armonía que le permita disfrutar de las situaciones diarias de una manera positiva. De esta manera al maestro se le facilita transmitir su conocimiento y tener el control de sus emociones. No se trata de enseñar a los niños a identificar las emociones, se trata de que las experiencias de aprendizajes sean utilizadas para que ellos puedan participar, comprender, escuchar y ayudar a los demás. Tal es la importancia de las destrezas emocionales en los educadores porque son necesarias para el desarrollo equilibrado en la vida social de los estudiantes (Goleman, 2015).

Teoría del aprendizaje social

Cualquier organismo, para sobrevivir, debe ajustar su conducta a determinadas pautas. Aunque algunas de ellas son innatas, en los organismos superiores, y sobre todo en el ser humano, son en su mayor parte adquiridas. Desde el punto de vista psicológico se llama aprendizaje a cualquier modificación relativamente estable de la conducta, que

se adquiere en el ejercicio de esta. El aprendizaje es un proceso extensivo que no está confinado a la escuela o a la instrucción formal, sino que comprende el apropiamiento de una moralidad, tendencias y maneras, como los gestos, o incluso el tartamudeo, el aprendizaje cubre una amplia gama de comportamientos (Bandura, 1987).

Bandura (1999), consideró el desarrollo infantil como una acumulación gradual de conocimientos, habilidades, recuerdos y aptitudes. Por lo que sostiene que los cambios en la conducta resultan de la experiencia o de la adaptación al ambiente. El autor argumenta que los teóricos del aprendizaje han ayudado a que el estudio del desarrollo humano sea más científico. Al enfatizar las influencias ambientales, ayudan a explicar las diferencias culturales en la conducta.

Bandura (1977), estableció en su teoría del aprendizaje social, que las conductas se aprenden al observar e imitar modelos. Para el autor, modelamiento es motivar o exhibir una conducta, para que otra persona la vea y la copie o imite. El modelamiento y, por ende, los modelos, constituyen un elemento esencial de la teoría de aprendizaje social. Los modelos se clasifican en dos tipos: el modelo en vivo y el modelo simbólico. En el modelo en vivo el individuo que actúa como modelo puede exhibir o presentar la conducta a ser imitada estando presente físicamente. Por el contrario, en el modelo simbólico la persona que exhibe la conducta a ser imitada no se encuentra en cuerpo presente.

Bandura y Walters (1990) señalaron que el modelo debe poseer ciertas características, ya que para que se imite una conducta la persona modelo tiene que ser admirada en algún aspecto. Algunas de estas características que se pueden mencionar son: el prestigio o éxito social, la edad, el género sexual y el nivel educativo y

socioeconómico. Bandura (1977) añadió que la imitación de modelos también ocurre cuando el observador desea parecerse al modelo que admira. Indica que los modelos a ser imitados no tienen que ser necesariamente gente real. Pueden ser personajes ficticios o imágenes estereotipadas y éstos pueden influir hasta en la manera de actuar.

El autor se refirió al aprendizaje por observación como un aprendizaje sin ensayo, debido a que el observador aprende sin emitir ninguna actividad abierta. Este indica que el aprendizaje por observación consta de una serie de procesos. Estos procesos son los siguientes: atención, en el cual se debe prestar suficiente atención al modelo, para captar apropiadamente la conducta a imitar; retención, se memoriza adecuadamente para luego recordar la conducta presentada por el modelo; reproducción motora, consiste en convertir la representación simbólica de la conducta en acciones apropiadas y, por último, motivación, reproducirá la conducta modelada, si hay incentivos o si los resultados son positivos (Bandura, 1987).

Bandura (1999) destacó que el aprendizaje social ocurre al observar a los demás. El autor explica que la teoría de aprendizaje social considera que los factores internos son tan importantes como los externos y los acontecimientos ambientales. Los factores personales y conductuales interactúan con el proceso de aprendizaje. Se supone que los factores personales, el ambiente y la conducta, se influyen mutuamente. Bandura llamó determinismo recíproco a esta relación de fuerzas. La más reciente versión de la teoría del aprendizaje social de Bandura se identifica como teoría cognoscitivista social. La evolución de un término a otro refleja el interés del autor en las respuestas cognoscitivas dadas a las recepciones, como parte central del desarrollo. Los procesos cognoscitivos funcionan cuando las personas observan modelos, aprenden trozos de conducta, y

mentalmente unen los trozos para formar nuevos patrones de conducta. Al recibir retroalimentación de su comportamiento, los niños forman estándares para juzgar sus acciones, y, por ende, se vuelven más selectivos al elegir modelos que ejemplifiquen dichos estándares (Bandura y Mischel, 2012). He aquí la importancia de esta teoría en los trastornos emocionales y conductuales, pues, tanto niños como adultos, pueden adquirir respuestas y eliminar conductas con tan sólo ver cómo proceden otras personas.

Teoría del liderazgo transformacional

El objetivo principal de un educador es desarrollar las destrezas necesarias para contribuir a la tarea de elevar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. De ahí que, en las escuelas, el liderazgo docente sea una virtud esencial. Dentro del desarrollo de todo sistema, el liderazgo es una de las competencias más importantes. Por lo tanto, la labor del docente se presenta como una tarea compleja al tener que ejercer un liderazgo que les permita guiar, motivar y movilizar a los demás participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, para promover efectivos y significativos aprendizajes en sus educandos para que alcancen su pleno desarrollo personal, en sana y justa convivencia con los demás (González y González, 2008).

Así, que el trabajo docente requiere del desarrollo de un liderazgo eficaz para alcanzar su cometido. Para Burns (1978), el liderazgo está formado por una serie de características personales y cognitivas que orientan al individuo a motivar y dirigir a otros hacia el éxito colectivo. A nivel práctico, el líder establece y define los objetivos o misión del grupo y facilita el proceso por el cual puede alcanzarse esa meta. A nivel personal, el líder inspira, motiva y da fuerza a sus seguidores para que den lo mejor de sí mismos.

Los líderes son capaces de dirigir y organizar a los demás para que puedan trabajar de manera efectiva. Por lo general, los demás suelen recurrir a ellos cuando necesitan ayuda para resolver algún problema o para resolver conflictos entre los miembros del grupo. Sin embargo, el líder transformador es mucho más que un simple líder. Este está lleno de entusiasmo, energía y pasión. Conoce a sus seguidores, sabe cuáles son sus fortalezas y sus debilidades y, gracias a este conocimiento, es capaz de asignar a cada uno de ellos las tareas más apropiadas para obtener el máximo rendimiento (Burns, 1978).

El autor introdujo el concepto por primera vez en su investigación descriptiva sobre los dirigentes políticos. Según el autor, el liderazgo transformador es un proceso en el que los líderes y seguidores hacen entre sí para avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación. Por lo que este estilo de liderazgo crea cambios profundos en las personas y las organizaciones porque transforma las percepciones y cambia las expectativas y aspiraciones de los participantes. Asimismo, determinó que tal tipología de liderazgo era observable cuando los líderes y seguidores trabajan juntos para avanzar a un nivel superior de moral y motivación.

Bass (1985), desarrolló el concepto original, elaborando la Teoría del Liderazgo Transformacional. Para el autor, los seguidores de este tipo de líder suelen idealizarlos y admirarlos porque suponen un gran ejemplo para ellos y un modelo a seguir a la hora de trabajar en beneficio de una organización y de las personas que la componen. Los seguidores sienten confianza, admiración, lealtad y respeto por el líder transformador y son capaces de trabajar más y más duro de lo que suele ser habitual para la mayoría de las personas. Esto es debido a que este tipo de líderes ofrece a sus seguidores algo más que

trabajar por una ganancia personal, les ofrecen una visión, una misión e identidad con el trabajo que realizan.

La aportación más significativa de Bass (1985), fue que introdujo a la teoría cuatro componentes para definir el rango completo de liderazgo. Las características de estos componentes son:

1. Individualización: el líder transformacional tiene en cuenta las necesidades individuales de cada uno de sus seguidores y actúa como mentor o maestro. Se relaciona con empatía, ofrece apoyo y mantiene abiertas las líneas de comunicación entre ellos. Ofrece retos adecuados a las capacidades de cada persona, que les ayudan a aumentar su sensación de logro y superación (Bass y Avolio, 1994).
2. Estimulación intelectual: el líder transformacional asume riesgos, cuestiona ideas o modos de actuar establecidos, empuja a sus seguidores a pensar por sí mismos, generar ideas, ser creativos, resolver problemas, pensar más, plantearse preguntas, aprender de los errores, ver cada situación como una oportunidad para aprender, mejorar y encontrar modos distintos de hacer sus tareas (Bernal, 2001).
3. Inspiración motivadora: gracias a su visión clara, los líderes transformacionales tienen la capacidad de articular a sus seguidores. De ese modo, logran transmitir su motivación y pasión, lo que conduce a empleados con mayor proactividad y compromiso con la organización (Bass y Avolio, 1994).
4. Influencia idealizada: el líder transformacional se erige como un modelo para sus seguidores. Estos quieren emularlo como consecuencia de la confianza y respeto que tienen depositados en él. Gracias a esto, es que pueden surgir nuevos

líderes transformacionales dentro de la organización ya que el liderazgo es una capacidad que, aunque en ocasiones es innata, puede desarrollarse y ser entrenada (Bernal, 2001).

Una vez definidos dichos componentes, y en base a los mismos, los autores afirmaron que el liderazgo transformacional es aquel que mayores beneficios reporta a las organizaciones cuyos objetivos sean fomentar la creatividad e innovación entre su personal para lograr mejorar o mantener su posición competitiva (Bass y Avolio, 1994).

El liderazgo transformacional apunta a que el maestro es un agente de cambio, que influye en los estudiantes para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en la consecución de las metas y/o tareas establecidas. El docente como líder es aquel que potencia el interés hacia el logro y la formación continua de sus estudiantes. Este anima a sus alumnos a trascender en su interés individual con miras a un bien común: grupal, escolar y/o social (Bass, 1985).

El maestro va desarrollando el liderazgo transformacional con cierto sello escolar, que se da al establecer el Diseño de Excelencia Escolar; es decir, cada curso de capacitación va encaminado a desarrollar de manera implícita en el docente factores del liderazgo transformacional. A su vez, se observa en términos generales, que las variables personales de los educadores tales como: edad, sexo, formación profesional y experiencia no inciden en la percepción de liderazgo ejercida como profesor (Meza y Flores, 2014).

Análisis de las teorías

La sala de clases es un espacio en donde se debe capturar la atención del estudiante por medio de la motivación, empatía y las habilidades sociales. El ambiente que allí se desarrolle es responsabilidad del maestro. Un buen ambiente presupone una

relación afectiva basada en el entendimiento y respeto mutuo. Para esto es necesario pensar que cada alumno es un mundo diferente que se encuentra afectado por una serie de factores sociales, emocionales, culturales, económicos y/o discapacidades que influyen de gran manera en el proceso de integración del estudiante con disturbios emocionales.

En las últimas décadas la deserción escolar ha ido en aumento dado a que los estudiantes no se sienten animados, aceptados, ni capaces de realizar tareas que generen éxito en el ambiente escolar. Por lo tanto, cada maestro debe hacer su parte para que los estudiantes tengan sentido de pertenencia y sientan que son importantes dentro de su grupo, en otras palabras, tengan una integración adecuada a la sala de clases regular. Su aceptación por el grupo es el factor más importante para que el estudiante con disturbios emocionales pueda establecer un buen concepto de sí mismo (Goleman, 2013).

Las teorías presentadas se basan en que hay tipos de aprendizaje donde la enseñanza directa, no es necesariamente el principal mecanismo para que se dé el aprendizaje. Por lo que el elemento social puede dar lugar al desarrollo de un nuevo aprendizaje entre los individuos. La teoría del aprendizaje social es útil para explicar cómo las personas pueden aprender cosas nuevas y desarrollar nuevas conductas mediante la observación de otros individuos (Joyce, Weil y Calhoun, 2015).

En la sociedad, los niños/adolescentes están rodeados de muchos modelos influyentes, como los padres y otros miembros de la familia, personajes de la televisión o de películas, amigos, maestros de la escuela, entre otros. Los estudiantes prestan atención a todos estos modelos y codifican su comportamiento. Posteriormente, ellos pueden imitar la conducta que han observado sin importar si el comportamiento es positivo o negativo (Bandura, 1999).

Para un estudiante con disturbios emocionales se requiere que el maestro sea un modelo positivo, pues el estudiante tiende a imitarlo. También, el docente debe atender cada conducta inapropiada en el estudiante. La enseñanza para estos estudiantes requerirá que el maestro reconozca los sentimientos del estudiante y sea flexible, sin ser sensitivo. Además, debe proveerle actividades en las cuales el estudiante con disturbios emocionales pueda participar en grupo para una mejor integración a la sala de clases regular (Bandura y Mischel, 2012).

Dado a los distintos modelos, los estudiantes pueden poseer una diversidad de comportamientos. Por eso cuando se piensa en la manera de trabajar con sus estudiantes, el maestro debe ser líder al momento de ejercer su labor pedagógica. Este debe reflexionar sobre las condiciones que puedan presentar sus estudiantes, las dificultades de aprendizaje, conocer la individualidad y hacer la intervención oportuna, encaminando su labor a reducir los índices de fracaso escolar. Este estilo de intervención solo la lleva a cabo un maestro con un liderazgo transformacional.

Explican Bass y Avolio (1994), que el liderazgo transformacional da sentido e inspira a los estudiantes a trascender sus propios intereses. Este liderazgo se construye a partir de la confianza de mejorar los niveles de desempeño y satisfacción de los estudiantes. Así, se estimula el aprendizaje y al mismo tiempo, un mayor grado de compromiso, participación y lealtad entre los compañeros de salón. De esta manera se logra una integración exitosa entre los estudiantes del Programa de Educación Especial. De ahí que el personal docente ejerza un liderazgo transformacional cuando dirige su influencia a potenciar en los educandos el interés hacia el éxito común.

Es de resaltar que los estudiantes aprenden mejor bajo ciertos ambientes, utilizando herramientas variadas tendientes a diferentes técnicas, estrategias y estilos de aprendizaje. El maestro transformacional conoce esta realidad y dirige a sus estudiantes hacia la excelencia educativa. Si bien el liderazgo es uno continuo, se torna en una poderosa herramienta de innovación y de cambio capaz de transformar las realidades más adversas en oportunidades de desarrollo (Bass, 1985).

Por otro lado, las teorías cognitivas establecen que el proceso de enseñanza es secuencial y basado en experiencias previas. Por lo que la participación estimula y mejora el aprendizaje. Estas teorías utilizan diferentes niveles de pensamiento: memorístico, procesamiento, estratégico y extendido (Webb, 2002). Por lo tanto, el estudiante debe experimentar el desarrollo sensoriomotor, lingüístico y cognitivo. Así, el ambiente del salón debe ser lo suficientemente libre para exploración y descubrimiento. La interacción social sirve como una herramienta para desarrollar descentralización, inteligencia y pensamiento lógico. El maestro ayuda al niño y le dirige en su aprendizaje, exploración y descubrimiento (Joyce, Weil y Calhoun, 2015).

En esta perspectiva, Goleman (1999) definió la inteligencia emocional como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y responder adecuadamente a los estados de ánimo y deseos de los demás. Para lograr hacer contacto con los propios sentimientos se deben reconocer y entender las fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo. Una vez estos son reconocidos es necesario entender cómo controlar estas emociones e impulsos que podrían generarse.

Luego de reconocer y saber trabajar las propias emociones, los pilares de la inteligencia emocional son las habilidades sociales, la motivación y la empatía. Para Goleman (2013), estos elementos son esenciales para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás. Los mismos ayudan al manejo de las relaciones entre los seres humanos que nos rodean. De poder trabajar con esta inteligencia se puede lograr una integración exitosa de los estudiantes con disturbios emocionales. Por tal razón, el investigador principal entiende que es necesario que el personal docente deba poseer una inteligencia emocional saludable. Porque de esta manera puede asegurar el proceso de integración y obtener un aprendizaje más significativo entre los estudiantes con disturbios emocionales.

Por lo tanto, se debe considerar la integración de los estudiantes con disturbios emocionales como la posibilidad de ofrecer un entorno educativo que se caracterice por un ambiente sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los estudiantes. En donde se permita el aprendizaje de los contenidos curriculares, pero también se desarrollen las destrezas emocionales. Pues los niños/adolescentes son seres capaces de sentir y mostrar sus sentimientos, aun cuando existan entre ellos necesidades educativas especiales (González y Triana, 2018).

La incorporación de las teorías presentadas establece las bases para integrar exitosamente al estudiante con disturbios emocionales al salón de clases regular. La Teoría del Aprendizaje Social plantea el modelaje como alternativa a seguir en respuesta a las distintas situaciones que puedan surgir ante cualquier evento. Por otro lado, si se trabaja adecuadamente con las emociones se estimularía a los estudiantes a un aprendizaje de calidad. Mientras que, si el maestro posee un liderazgo transformacional,

elevará ese aprendizaje de calidad a un compromiso escolar en donde toda la comunidad se beneficia de los logros alcanzados.

Es importante que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los maestros presten atención a los estados emocionales que surgen y se manifiestan durante las clases. Los educadores son los modelos por excelencia, en ellos recae la responsabilidad de las destrezas adquiridas en una materia. Por tanto, si las emociones que se viven son placenteras los estudiantes desarrollarán amor hacia la asignatura, pero si no es bien vista por los estudiantes desarrollarán sentimientos de rechazo (Goleman, 2013).

Tal como se ha venido planteando se puede estimular a los estudiantes para que respondan a ciertos acontecimientos donde aprendan a manejarse y donde el maestro, a partir del dominio de sus emociones, pueda colaborar y modelar para que el proceso educativo sea una experiencia gratificante para ambos. En otras palabras, se puede hacer entrar en razón a los estudiantes haciéndolos conscientes de las situaciones. En el caso de los maestros, se vuelve a plantear la importancia de que ellos deben ser expertos de la materia que enseñan, modelos de conducta y controladores tanto de sus emociones, como la de sus estudiantes con el fin de lograr una integración exitosa del estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases regular.

Las teorías expuestas caen dentro de amplias perspectivas, cada una enfatizando diversos procesos de desarrollo. Para propósito de esta investigación; el conocimiento/comportamiento y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases, se utilizarán las teorías antes mencionadas porque se entiende que son las más asociadas al tema de estudio.

Objetivos de la investigación

El estudio del conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases concentra su interés en los siguientes objetivos:

1. Determinar y analizar la relación entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
2. Determinar y analizar la relación entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
3. Determinar y analizar la relación entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
4. Determinar y analizar la relación entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
5. Determinar y analizar la relación entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
6. Determinar y analizar la relación entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

7. Determinar y analizar la relación entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
8. Determinar y analizar la relación entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
9. Determinar y analizar la relación entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Los objetivos presentados establecen los fines que se propone alcanzar el investigador principal. Estos objetivos buscan ampliar o alinear el conocimiento que posee el maestro regular sobre la teoría de la inteligencia emocional. En este sentido, los objetivos de la investigación serán el eje en torno al cual el investigador trabajará para llevar a cabo la investigación, o sea, definir la metodología a ser aplicada.

Pregunta de la investigación

Los antecedentes, la literatura planteada y analizada, establecen el fundamento racional para que se estudie la pregunta de investigación: *¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?* De esta pregunta se elaboran nueve sub-preguntas, para canalizar la pregunta de investigación, y de esta manera, contestar la misma en todas sus partes.

Sub-preguntas de la investigación

A continuación, se presentan las sub-preguntas que serán la base de estudio de esta investigación:

1. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
2. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
3. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
4. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
5. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
6. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
7. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
8. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

9. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

La función de las sub-preguntas de investigación es concretar la manera en que se va a responder a los objetivos establecidos en la investigación. Al establecer esta relación las sub-preguntas implican desarrollar la metodología a ser aplicada. Por tal razón deben ser formuladas de manera precisa y clara, de tal manera que no exista ambigüedad a la respuesta esperada.

Hipótesis del estudio

El estudio de las variables del problema planteado, desde la perspectiva e interés del investigador principal, se alinea favorablemente, hacia el uso de un método de relaciones de variables mediante un análisis de coeficientes de correlación, aplicables a la construcción de hipótesis alternativas e hipótesis nulas.

Hipótesis alternativas

1. Ha: 1. Existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
2. Ha: 2. Existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
3. Ha: 3. Existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)

4. Ha: 4. Existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
5. Ha: 5. Existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
6. Ha: 6. Existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
7. Ha: 7. Existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
8. Ha: 8. Existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
9. Ha: 9. Existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)

Hipótesis nulas

1. Ho: 1. No existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)

2. Ho: 2. No existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
3. Ho: 3. No existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
4. Ho: 4. No existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
5. Ho: 5. No existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
6. Ho: 6. No existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
7. Ho: 7. No existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
8. Ho: 8. No existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)

9. Ho: 9. No existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)

Por lo general, en la investigación cuantitativa después de formular el problema de estudio, el investigador enuncia la hipótesis. Para esta investigación, con alcance correlacional, la hipótesis representa un elemento fundamental. Toda hipótesis constituye una explicación tentativa del fenómeno investigado que se formula como proposición. Estas proposiciones, alternativas o nulas, están sujetas comprobación empírica y a verificación en la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

Delimitación del problema

El estudio se delimita a los maestros del salón regular de nivel elemental del Distrito Escolar de Aguadilla de la Región Educativa de Mayagüez. Los pueblos que componen este Distrito son: Aguada, Aguadilla, Rincón y Añasco. Este estudio es cuantitativo de correlaciones de variables. Del mismo, se excluye la intención y contenido que pueda implicar causa y efecto de las variables estudiadas.

La muestra que se utilizará únicamente será representativa de los maestros regulares de las escuelas públicas del Distrito Escolar de Aguadilla del Departamento de Educación de Puerto Rico. Por esta razón, los resultados no se deben utilizar para hacer generalizaciones a nivel Isla. Se delimita a las variables de conocimiento/compreensión, destrezas y las variables de motivación, empatía y habilidades sociales de la teoría de inteligencia emocional y la variable de integración de estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Definiciones de términos

Para una mejor comprensión del problema a investigarse el conocimiento /comprensión y las destrezas que tienen los maestros regulares sobre la inteligencia emocional para integrar a los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. Para cumplir este propósito, es necesario definir los términos que forman parte de las variables de estudio. Por tal razón a continuación, se definirán los siguientes términos.

1. Conocimiento: facultad de conocer, de tener la idea de un campo determinado cuando se llega a saber por medio del contenido intelectual y/o experiencia propia (Dorsch, 2009). Para efectos de la investigación es el aprendizaje adquirido a través de la literatura y/o a escuchado por distintos medios.
2. Comprensión: capacidad para entender algo con todas sus implicaciones, haciendo uso de la inteligencia y de la memoria en un proceso intelectual de creación más profundo que el simple saber o memorizar (Dorsch, 2009). Para efectos de la investigación es el aprendizaje adquirido con el transcurso del tiempo de determinadas tareas.
3. Destreza: experiencia en relación de una actividad determinada, generalmente automática o inconsciente (Kellogg, 2005). Para efectos de la investigación es la habilidad que posee una persona para realizar una determinada tarea.
4. Inteligencia emocional: capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta y la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás (Goleman, 1998).

- a. Motivación: habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones (Gardner, 1995). Para efectos de la investigación son los factores que determinan el deseo de realizar determinadas tareas.
 - b. Empatía: habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales (Salovey y Mayer, 1997). Para efectos de la investigación es lograr identificarse con un determinado grupo y poder percibir lo que sienten.
 - c. Habilidades sociales: es el talento en el manejo de las relaciones con los demás, en saber persuadir e influenciar a los demás (Goleman, 1998). Para efectos de la investigación es el conjunto de conductas que permiten interactuar adecuadamente a los seres humanos.
5. Integrar: incorporarse o unirse a un todo para formar parte de él (Kellog, 2005).
6. Disturbios emocionales: es una condición que presenta una o más de las siguientes características por un largo periodo de tiempo en grado marcado y que afecta adversamente el funcionamiento académico:
- 1. Dificultad para aprender, el cual no puede atribuirse a factores intelectuales, sensoriales o de salud.
 - 2. Dificultad para establecer y mantener relaciones adecuadas con sus compañeros y maestros.

3. Tendencia a presentar conductas inapropiadas bajo circunstancias normales.

4. Estado de ánimo constante de infelicidad y depresión.

Este término incluye a los esquizofrénicos, pero no a los niños autistas, ni a los socialmente inadaptados que no tienen desajuste emocional. Se entiende por niños socialmente inadaptados aquellos que manifiestan problemas de conducta antisocial (*Manual de Procedimientos de Educación Especial, 2008*).

7. *Integración de estudiantes con disturbios emocionales*: incorporar a un estudiante con problemas emocionales a un grupo típico de estudiantes para que pueda aprender a reconocer la interrelación entre sus sentimientos y su conducta con el objetivo de incrementar su competencia en los encuentros interpersonales. Los maestros son los responsables de modificar los patrones de conducta que conducen al fracaso académico, por patrones de conducta que conduzcan al éxito (Castanedo, 2014).

Los términos definidos representan la manera que se va a medir u observar las variables del estudio. Para Gómez (2017), una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de observarse o medirse. Las variables definidas son de gran valor para la investigación porque están estrechamente relacionadas a las teorías establecidas en el marco teórico.

Capítulo II

Revisión de literatura

Introducción

Para construir el fundamento conceptual de la pregunta de investigación: “*¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clases?*”. El investigador principal concentró la revisión de literatura en los temas: trasfondo psicoeducativo en la educación de estudiantes con disturbios emocionales; características de los niños con disturbios emocionales; influencia de la escuela en el desarrollo emocional; el conocimiento/comprensión y actitud del maestro regular; destrezas de enseñanza del maestro regular, la inteligencia emocional en la labor docente y la integración de estudiantes con disturbios emocionales a la corriente regular.

Luego de presentar estos temas, se realizará un resumen de estos y se analizarán los hallazgos de la revisión de literatura. Para finalizar el capítulo, se indicarán las aportaciones realizadas al campo de la educación y las limitaciones encontradas para llevar a cabo la revisión de la literatura.

Características de estudiantes con disturbios emocionales

Los disturbios emocionales engloban una serie de comportamientos antisociales que en ocasiones pueden causar problemas tan graves, que se han convertido en una de las principales razones por lo que se acude a servicios psiquiátricos. Estas conductas no le permiten funcionar bien en las tareas académicas a los estudiantes con disturbios emocionales. Por tal razón, sienten mucho coraje y frustración. Es por eso por lo que los

maestros deben considerar estos aspectos y recordar que no se puede tener un buen desempeño si existen problemas que no le permiten adaptarse a sus exigencias.

La *Ley Federal 94-142* plantea que el niño con problemas emocionales es aquel que presenta una o más de las siguientes características:

1. Dificultad para aprender, el cual no puede atribuirse a factores intelectuales, sensoriales o de salud.
2. Dificultad para establecer y mantener relaciones adecuadas con sus compañeros y maestros.
3. Tendencia a presentar conductas inapropiadas bajo circunstancias normales.
4. Estado de ánimo constante de infelicidad y depresión.

Para poder diagnosticar a un estudiante con disturbios emocionales estas características deben permanecer durante un período de tiempo prolongado y en un grado marcado que afecta adversamente el rendimiento académico del estudiante. Este término incluye a los esquizofrénicos, pero no a los niños autistas, ni a los socialmente inadaptados que no tienen desajuste emocional. Se entiende por niños socialmente inadaptados aquellos que manifiestan problemas de conducta antisocial (López, 2013).

La *Asociación Americana de Psiquiatría* (2014), (p.246) indica que las personas con disturbios emocionales presentan un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los últimos doce meses de por lo menos tres de los quince criterios siguientes, existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses:

Agresión a personas y animales

- a) A menudo acosa, amenaza o intimida a otros.
- b) A menudo inicia peleas.
- c) Ha usado armas y/u objetos para provocar serios daños a terceros.
- d) Ha ejercido la crueldad física contra personas.
- e) Ha ejercido la crueldad física contra animales.
- f) Ha robado enfrentándose a la víctima.
- g) Ha violado sexualmente a alguien.

Destrucción de la propiedad

- a) Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.
- b) Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien.

Engaño o robo

- a) Ha invadido la casa, edificio o automóvil de alguien.
- b) A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones.
- c) Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima.

Incumplimiento grave de las normas

- a) A menudo sale por la noche a pesar de la prohibición de sus padres, empezando antes de los 13 años.

Trastorno de la conducta

- a) Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos dos veces o una vez si estuvo ausente durante un tiempo prolongado.
- b) A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años.

Estos trastornos provocan un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral. Si la edad del individuo es 18 años o más, no se cumplen los criterios de trastorno de la personalidad antisocial (*Asociación Americana de Psiquiatría, 2014*).

Por lo general, el estudiante con disturbios emocionales no puede funcionar bien en las pruebas de inteligencia debido a los problemas que tiene. Sin embargo, cuando es posible, algunos logran tener resultados muy altos en estas pruebas. De igual manera sucede en las actividades del salón de clases, frecuentemente, tiene dificultades y esto les produce sentimientos de frustración e ira que se convierten en mal comportamiento. Estas características son más propensas en los niños, que las niñas a ser identificados dentro de algún disturbio emocional o de comportamiento. Los varones suelen ser más agresivos y extrovertidos en sus comportamientos y emociones. Mientras que las niñas suelen ser más tímidas, ansiosas y retraídas (Harwood, 2009).

Paz (2006), (p.99), confirmó que los disturbios emocionales tienen como rasgo principal un comportamiento constante y repetitivo, de violaciones de los derechos básicos de las demás personas, o de las normas sociales adecuadas a la edad del niño, que la padece. Los niños y adolescentes que sufren este trastorno, presentan el siguiente comportamiento: 1) amenazas e intimidación, 2) peleas frecuentes, 3) agresividad que

causa daño físico, 4) crueldad con otras personas o con animales, 5) conductas que causan daños a la propiedad de otras personas o propiedad pública, 6) robos de cierto valor sin enfrentamiento con las víctimas, 7) mentiras para obtener valores, favores o evitar obligaciones, 8) se escapa del hogar, y 9) se ausenta a clases. Estas conductas deben provocar un deterioro significativo en las áreas sociales, familiares, académicas o laborales de la vida del niño o adolescente para clasificarlo como un disturbo emocional.

Casanova (2016) (p.241), señaló las características más comunes de los niños con disturbios emocionales:

- a. son niños que tienen problema para controlar sus emociones.
- b. su desarrollo no es lo que se espera de su edad.
- c. su conducta no es lo que se espera en el salón de clases
- d. no se adaptan a las exigencias de la sociedad.
- e. son agresivos ante la más mínima provocación o sin ella.
- f. pueden ser introvertidos y callados.
- g. eufóricos o deprimidos (las conductas se van a los extremos).
- h. sueñan despiertos.
- i. desafían las indicaciones del educador y distraen a sus compañeros para que no haya aprendizaje.
- j. son un grupo heterogéneo.

Dado estas características, el estudiante con disturbios emocionales no puede funcionar bien en las actividades de la sala de clases. Por tal razón, en la mayor parte de las veces, evita participar para no sentir el fracaso y/o frustración. Por lo que el maestro debe considerar estos aspectos a la hora de planificar sus clases. Tener en cuenta que no

se puede funcionar bien cuando existen problemas es un avance para que estos estudiantes se integren adecuadamente al salón de clases regular.

East y Evans (2010), señalaron que el maestro debe considerar que un estudiante no puede funcionar bien si se encuentra inmerso en tantos problemas. Estos no les permiten asimilar las exigencias educativas. Por tal razón, es importante detectar algún cambio en el ambiente como pueden ser: la muerte de un familiar, un divorcio, una transición del estudiante o una integración del estudiante. Comprender lo que sucede al estudiante, en vez de culparlo, debe ser la prioridad del maestro. Se debe recordar que los disturbios emocionales van desde leves a severos, pero una característica de todos ellos es que interfieren con el aprendizaje. Cuanto más intensos sean los conflictos internos, mayor distracción tendrá el estudiante, por lo tanto, menor será su aprendizaje.

Según la literatura antes expuesta, el investigador principal concluye que los estudiantes con disturbios emocionales exhiben una o más de las siguientes características por un largo período de tiempo y que afecta adversamente el funcionamiento educativo. Estas son: dificultad para aprender que no puede explicarse por factores socioculturales, intelectuales, sensoriales o de salud; dificultades para establecer o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y maestros.

Además, presentan tipos inapropiados de conducta o sentimientos bajo circunstancias normales y estado general de tristeza o depresión. Estos tienen tendencia a desarrollar síntomas físicos o miedos asociados con problemas personales o escolares. Por otra parte, no se incluye a estudiantes con desajuste social, a menos que se determine que tienen disturbios emocionales.

Trasfondo psicoeducativo en la educación de estudiantes con disturbios emocionales

En una mirada rápida y objetiva en el trasfondo psicoeducativo en la educación de estudiantes con disturbios emocionales, en el mundo occidental, se presentan cuatro etapas. Parodi (2007), (p. 24), explicó que estas etapas han concentrado la atención en la evolución histórica de tratamientos para la rehabilitación de individuos con desventajas y limitaciones. Según el autor, estas etapas están bien diferenciadas en cuanto al sentir y obrar con respecto a las personas con impedimentos.

1. *Etapas de rechazo o exterminio:* En esa larga época histórica se reveló la actitud más primitiva y hostil hacia los seres humanos nacidos con serios defectos, mentales o físicos. Muchas veces eran eliminados desde la primera infancia. Eran tildados de monstruosos, objeto de vergüenza o de castigo divino.
2. *Etapas de ridiculización:* Con el avance de la civilización, paulatinamente se aceptó a las personas atípicas por defectos físicos y limitaciones mentales como individuos de baja categoría humana. Por consiguiente, eran objeto de burla, considerado como una carga para la familia y la sociedad, incapaz de valerse por sí mismos y no poder formar parte de la fuerza trabajadora.
3. *Etapas de la asistencia caritativa:* En determinados ambientes cristianizados, esos individuos con acentuados impedimentos se aislaban generalmente de los “normales” en hospicios. Allí se les suministraban medios básicos para sobrevivir.
4. *Etapas de intervención educativa y cuidado profesional:* Desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XX, se procedió a tratar a los llamados enfermos mentales y a otros individuos con impedimentos de naturaleza

física y emocional, siguiendo procedimientos fisiológicos, terapéuticos y educativos de rehabilitación.

Las etapas presentadas por Parodi (2007), demuestran la evolución positiva que ha generado la Educación Especial. Esta ha ido adquiriendo una gran relevancia teórica y práctica, al tiempo que se evidencian los progresos a lo largo de la historia. Por lo que se puede afirmar que, a través de la historia, se continúa haciendo esfuerzos para desarrollar intervenciones educativas más eficaces. Para este propósito, se plantean metodologías de evaluación más novedosas y nuevos programas de intervención temprana para la población escolar de alto riesgo.

Algunas antiguas creencias místicas con respecto del papel de las fuerzas sobre naturales y mágicas en el origen de la conducta anormal, todavía se encuentran en muchas culturas. Desde este punto de vista, la terapia con frecuencia comprende el exorcismo, o la expulsión del demonio a través de la magia o la oración. Llevada a cabo en la mayor parte de las veces por un chamán o curandero (Hergenhahn, 2016).

En la antigua Grecia, la conducta perturbada, en un principio se interpretaba como un castigo por las ofensas contra los dioses. Más adelante, varios filósofos griegos sostuvieron una perspectiva más psicológica y consideraron que el razonamiento era básico para la conducta adaptada. Por ejemplo, se llegó a desarrollar el punto de vista orgánico el cual explicaba la conducta como una expresión general del proceso psicológico de una persona. Considerando que la conducta perturbada se originaba en los conflictos internos entre la razón y la emoción (Vallejo, 2015).

En los siglos XVII y XVIII, el conocimiento científico aumento en gran medida. Los filósofos desarrollaron escritos acerca del papel de las emociones, las ideas y los

deseos en la vida e hicieron referencia de los mecanismos inconscientes que ejercen una influencia sobre la conducta. Por su parte, los científicos escribieron sobre la relación entre los aspectos fisiológicos y psicológicos de la vida. Muchas de las obras de la época centraban la atención en los efectos de la emoción sobre el comportamiento (Barlow, Farchione, Fairholme, Ellard, Boisseau, Allen y Enrenreich-May, 2016).

El movimiento de reforma hacia un trato más humano para los enfermos mentales comenzó en Francia. Mientras que en Inglaterra se encabezó una revisión gubernamental de las condiciones en el hospital St. Mary of Bethlehem en Londres, institución cuyas terribles condiciones para los pacientes son el origen de la palabra “*bedlam*”, casa de locos. Para el siglo XIX, en Estados Unidos, se desarrollaron instituciones especiales para el cuidado y tratamiento de niños con retraso mental o que sufrían trastornos emocionales (Sarason y Sarason, 2006).

Históricamente, en los Estados Unidos, políticos, educadores y padres de niños con impedimentos percibían a la población de niños con disturbios emocionales como dos categorías discretas y así lo redactaron en la *Ley Pública 94-142* en el año 1975. Según esta Ley, los niños con disturbios emocionales estaban clasificados como niños con impedimentos y, por ende, tenían derecho a una educación y a servicios especiales gratuitamente, desde su nacimiento hasta los 21 años.

De acuerdo con muchos profesionales, de todos los impedimentos o inhabilidades que reciben educación especial el más difícil de definir es el trastorno conductual o emocional puesto que no hay instrumentos objetivos que se puedan utilizar para evaluarlo. Los profesionales han intentado ofrecer varias definiciones, pero ninguna de ellas ha logrado recibir una aprobación para poder llegar a un consenso mundial (Morán, 2004).

Maldonado (2017), señaló que no fue hasta el año 1977, en que estas influencias norteamericanas comenzaron a dejarse sentir en Puerto Rico con carácter legal. El impacto de la legislación estatal en pro de la educación de niños con impedimentos se hace sentir en Puerto Rico con la aprobación el 22 de junio de 1977 de la *Ley 21 de Puerto Rico*. Esta ley dejó oficialmente establecido el *Programa de Educación Especial*. Se impuso así al estado la obligación de proveer servicios educativos y/o relacionados de Educación Especial al sector poblacional de 0 a 21 años.

Todos los cambios sufridos por la *Ley Pública Federal 94-142*, de la cual Puerto Rico ha sido desde su aprobación un receptor principal, buscaba una relación de equidad para los estudiantes de la Isla. Por tal razón, se reclamaba a la Legislatura de Puerto Rico una revisión de su legislación vigente para la educación de la población con impedimentos. Es así que surge la *Ley Estatal 51 del 7 de junio de 1996*, mejor conocida como *Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos*. *Derogando la ya establecida Ley 21*, la Ley 51 crea una Secretaría Auxiliar de Servicios Integrales para personas con impedimentos (Nieves, 2014).

Con la nueva legislación se corrigió una omisión de la Ley 21 al establecer las responsabilidades de agencias participantes en la prestación de servicios necesarios para las oportunidades de desarrollo de esta población. De esta manera se estableció que la agencia responsable en la prestación de los servicios educativos y la coordinación de los demás servicios, desde los 3 años hasta los 21 años, lo es el Departamento de Educación. Por otra parte, la agencia responsable por los servicios de intervención temprana desde el nacimiento hasta los 2 años y 11 meses de edad, lo es el Departamento de Salud (Charleman, 2017).

La *Ley Pública Número 108-446, Individual with Disabilities Education Improvement Act*, mejor conocida como *IDEIA 2004*. Esta ley enmienda la *Ley 101-476 de 1990*, contempla dos cambios básicos: preserva y fortalece muchos de los derechos que los estudiantes tenían, pero impone más responsabilidades en los padres, las escuelas y establece medidas de disciplina más estrictas para aquellos estudiantes que muestran problemas de conducta. Esta nueva ley asegura la inclusión de los estudiantes con impedimentos en un sistema de “*accountabilities*” e implanta métodos para reducir el número de estudiantes con trasfondos culturales y lingüísticos que se han ubicado de forma inadecuada en los programas de Educación Especial (Yell, 2012).

La *Ley número 107-110 de 2004, No Child Left Behind* conocida en español por *Que Ningún Niño Se Quede Atrás*, marca un sitio en la reforma educativa y tiene por objetivo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y cambiar la cultura de las escuelas (Hess y Petrilli, 2009). Dado a que las metas establecidas por la *No Child Left Behind (NCLB)* eran muy rigurosas los requisitos resultaron inviables para las escuelas y educadores. Por lo tanto, para el 2010 se escuchó el reclamo de los educadores y las familias, quienes pedían reformas a la NCLB. Los educadores entendían que era mejor opción preparar a los estudiantes para el éxito en la universidad y en el trabajo. Es así como nace La *Ley Cada Estudiante Triunfa (Every Student Succeeds Act, "ESSA")*. Esta nueva ley fue firmada por el 10 de diciembre de 2015 (Hess y Eden, 2017).

Estas leyes antes expuestas denotan el interés del gobierno en ofrecer una educación de calidad a sus ciudadanos, sin importar si los mismos poseen limitaciones. Desde la *Ley Pública 94-142* en el año 1975 hasta *Every Student Succeeds Act* firmada el 10 de diciembre de 2015, todas plantean una mejor educación incluyendo estudiantes con

necesidades especiales. En ellas se busca garantizar una educación adecuada para los distintos sectores en Estados Unidos y Puerto Rico. Aunque existen muchos obstáculos por superar, estos cuarenta años de legislación han transformado la Educación Especial.

Integración de estudiantes con disturbios emocionales a la sala regular

El siglo XX trajo cambios significativos para la intervención y educación en los estudiantes con disturbios emocionales. Para cumplir con el requisito de educación en la alternativa menos restrictiva según la Ley 94-142; los niños con impedimentos deberán ser educados lo más cerca posible de los niños regulares. Este tipo de educación de niños especiales en salas regulares de clases y con el apoyo de una educación especializada, se conoce como integración. La integración debe ocurrir solamente cuando el éxito del estudiante es probable (Sabalier, 2011).

Ubicar los estudiantes con disturbios emocionales en el ambiente menos restrictivo ha sido un gran avance para un futuro alentador. Hasta hace poco, se pensaba que los psicoterapeutas, psicoanalistas o psicólogos clínicos, eran quienes estaban mejor preparados para ayudar a estos niños/adolescentes. Afortunadamente en la actualidad muchos psicoterapeutas reconocen que los maestros también están capacitados para brindar ayuda a estos estudiantes (Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne, 2007).

Esteban (2016), explicó que los maestros deben poseer dos destrezas afectivas importantes para integrar exitosamente los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases regular. Estas destrezas las denominó, aceptar la diferencia y tener empatía con el estudiante. Para el autor, aceptar la diferencia consiste en la capacidad del maestro para presenciar y recibir actos frecuentes y a veces extremos de cólera, odio y agresión por parte de los estudiantes. Por otro lado, empatía se refiere a la capacidad del educador

para reconocer y comprender las diversas señales no verbales que a veces sirven para entender las necesidades individuales de los estudiantes con disturbios emocionales.

A continuación, se mencionan cinco estilos de comportamiento para que los maestros puedan integrar correctamente los estudiantes con disturbios emocionales:

- a) Tener una actitud abierta para aceptar como algo normal las diferencias individuales en intereses y habilidades. No se deben forzar a los niños para que entren en un patrón de comportamientos o disciplina uniforme (Casanova, 2016).
- b) Conocer lo suficiente a los niños como para tener una visión adecuada de lo que el niño puede dar en términos académicos y de comportamientos. Si las expectativas son muy bajas, comparadas con lo que el estudiante puede dar, este puede pensar que es muy sencillo, por lo tanto, no merece su atención. Por otro lado, si son muy superiores pueden frustrar los esfuerzos del niño porque estos pueden creer que no están a la altura de lo que se le pide (Mena, Lissi, Alcalay y Milicic, 2012).
- c) Se debe ser consistente y firme, pero con un toque de delicadeza, en el control del comportamiento. La disciplina escolar inconsistente produce efectos negativos (Castejón y Navas, 2013).
- d) Desarrollar un currículo flexible en el cual se incluyan áreas de estudio relevantes para el niño. Lo contrario invita al desorden y al mal comportamiento. Lo mismo se puede decir de las clases que resultan muy aburridas o desconectadas de la vida diaria (Castanedo, 2014).
- e) Buscar diferentes maneras de reconocer y premiar los comportamientos adecuados y aceptables. No se refuerzan los comportamientos inapropiados, pero

tampoco se ponen en ridículo a los niños ante sus compañeros ni se deben comparar con otros niños. Desde el punto de vista de la psicología del comportamiento, fallar en estas indicaciones contribuye a estimular disturbios de diversos comportamientos y diversas intensidades (Mena, Lissi, Alcalay y Milicic, 2012).

Es necesario que estos estilos de comportamiento se desarrollen desde los primeros años académicos del estudiante. Estas experiencias previas influyen en las relaciones que se establecen con los maestros de los años subsiguientes. Desarrollar conductas adecuadas es una ventaja para poder llevar a cabo el proceso de integración. Es importante recordar que el niño/adolescente es un ser complejo, dentro del que todas las áreas se interrelacionan, por lo que los progresos de cada estudiante se verán reflejados en las demás.

Parodi 2007, (p.320), compartió unas sugerencias metodológicas para llevar a cabo durante el proceso de integración del estudiante con disturbios emocionales: (a) Tenga constancia de los datos y resultados ocurridos antes y después de la intervención de la conducta a modificar. (b) Manténgase emocionalmente distante de aquellos que tratan de inculparlo por sus fracasos. (c) Sea razonable, pero firme en exigir disciplina, respeto y atención durante las clases. (d) Trate de producir cambios saludables en la conducta, sin herir a las personas. (e) Cuídese de dialogar familiarmente con estudiantes que se revelan como retraídos o agresivos. (f) Tenga en mente los objetivos y actividades que se trabajarán en clase. (g) No pretenda obtener resultados milagrosos por haber aplicado una técnica particular o por su dedicación ejemplar. (h) Hay casos problemáticos que usted puede resolver directamente. Otros casos, requieren la intervención del

director y/o profesionales de salud mental. (i) Evite usar adjetivos que degraden a otras personas. No generalice demasiado, cuando expresa quejas, con palabras como: siempre o nunca; tampoco insista en echar toda la culpa a la otra parte. (j) Ofrezca diversidad de soluciones a los problemas, utilizando el sentido común.

Para que el proceso de integración sea efectivo se deben llevar a cabo distintas estrategias y/o técnicas en el salón de clases. Aunque muchos maestros son expertos en el contenido que transmiten, la realidad es que pocos aplican adecuadamente estrategias y/o técnicas conductuales. Esta podría ser una razón por la cual algunos educadores no tienen mejores resultados con sus estudiantes y no logran una integración exitosa del niño/adolescente con disturbios emocionales.

Ruiz y Ruiz (2018), señalaron que las técnicas conductuales no se pueden hacer valer indiscriminadamente. En primer lugar, se debe realizar un análisis funcional y determinar el por qué ocurre la conducta indeseada, es importante hacer una buena selección de las técnicas conductuales a implantar. Esto, permite que el alumno se pueda beneficiar de un plan de intervención a tono con las necesidades, según sea el caso.

El procedimiento menos complicado para erradicar cierta conducta consiste en ignorarla. Este es el caso en particular del maestro cuyo medio básico de controlar la conducta en el salón de clases es la reprimenda verbal. A menudo se ha visto que ésta tiene más propiedades de reforzamiento que de castigo, es decir, las reprimendas muchas veces aumentan o mantienen la intensidad de la conducta que les precede. Al ignorar tal conducta, pueden eliminarse las consecuencias positivas que acarrearía, con lo que se reducen las posibilidades de que el estudiante vuelva a comportarse de manera inaceptable (Froufe, 2016).

Delgado (2014) señalo, que la “*Técnica de Tiempo Fuera*” consiste en que el niño se coloque en un sitio aburrido, donde no ocurre nada interesante, inmediatamente después que se comporta de manera inadecuada. Este lugar no debe inspirar temor ni carecer de luz ni aire, jamás se debe utilizar un armario. Se recomienda que la duración de un periodo de tiempo fuera sea de un minuto por cada año. Por lo tanto, un intervalo típico duraría entre 5 y 10 minutos. El tiempo fuera debe administrarse inmediatamente después de la conducta inapropiada. Quien lo aplique debe estar calmado pero firme.

Peñafiel y Serrano (2010), indicaron que la *Técnica de Costo de Respuesta* consiste en retirar privilegios o bienes materiales que tienen un valor reforzante, al exhibir una conducta inapropiada. Mediante el costo de respuesta, se retiran objetos o privilegios que pueden ser significativos para el niño.

La *Técnica de Sobre corrección de Práctica Positiva* consiste en pedirle al niño que realice otra conducta en la misma forma en que ha realizado alguna anteriormente, pero que sea de manera adecuada. Es necesario que la conducta se realice inmediatamente después de observado el comportamiento inadecuado. El propósito de la técnica es que el niño ensaye repetidamente la forma correcta de la conducta adecuada. Esta técnica pretende darle un modelaje positivo respecto a su conducta al momento de emitir la negativa. Se ha observado que en muchas ocasiones el niño realiza comportamientos inadecuados porque son los que conoce, para estar activo o para llamar la atención. Con esta técnica se da la oportunidad al niño de realizar una conducta que los demás acepten (García y Sánchez, 2015).

Sin embargo, la *Técnica de Sobre corrección Restituida* se utiliza en los casos en que el niño haya causado un daño observable en su medio ambiente como consecuencia

de su comportamiento inadecuado. El procedimiento correctivo consiste en pedirle al niño que corrija los efectos de su conducta y deje la situación afectada en mejores condiciones que la anterior. La integración de ambas técnicas puede resultar aún más efectiva que su aplicación por separado, ya que a la vez que se corrige la conducta del niño mediante la práctica positiva, el integrar la restitución, nos ayuda a tener mayor impacto en la meta que persiguen ambas. La integración de estas técnicas aumenta las posibilidades de que la conducta no vuelva a ocurrir (Tuckman y Monetti, 2011).

Los programas de economía de fichas son los procedimientos más eficaces que se utilizan en programas de manejo de conductual. Las fichas se pueden otorgar sin interferir con proyectos o conductas presentes y su poder no depende de una sola recompensa. Poner en práctica un programa de economía de fichas es muy parecido a pagar por trabajar. Los programas más simples de economía de fichas pueden ponerse en marcha con sólo decirle al niño “¡Si puedes ganarte cinco de estas fichas, puedes intercambiarlas por cualquier cosa que haya en esta caja!” El éxito del programa depende de que el niño comprenda las instrucciones y del valor de los premios de dicha caja (Naranjo, 2011).

Premack (2003) observó que se puede utilizar una respuesta de alta probabilidad para reforzar otra de menor probabilidad. Los maestros y padres que dicen: “Antes de que salgas debes terminar tu tarea”, aplican el *Principio de Premack*. Más que nada, este principio sirve como recordatorio de que al observar a los niños uno puede conocer qué les gusta hacer. Por tanto, si se puede ejercer control sobre la actividad preferida, puede emplearse para recompensar una conducta menos factible pero deseable. Asimismo, aun el estudiante más resistente a programas de manejo conductual debe obtener

reforzamiento de alguna fuente. Al observar y percatarse de las ocupaciones predilectas del estudiante, es posible elaborar un programa eficaz de manejo conductual.

Un contrato conductual es un acuerdo redactado y firmado entre dos partes, quienes aceptan realizar un intercambio mutuo de privilegios y responsabilidades. Cada privilegio se consigue al cumplir con una obligación específica. Al igual que cualquier otro programa de manejo conductual, este contrato debe entrar en vigor sólo hasta que se cuente con observaciones de línea base de las conductas especificadas. El mismo se distingue de otras técnicas de manejo conductual en que establece privilegios y responsabilidades para ambas partes, en tanto que en la mayoría de los otros métodos los padres o maestros aplican las contingencias, mismas que ellos señalan. Debido a ello, un contrato conductual representa un medio formal de negociación recíprocamente satisfactorio entre dos partes que buscan un cambio mutuo de conducta (Labrador y Bados, 2012).

Influencia de la escuela en el desarrollo emocional

La escuela es uno de los principales escenarios de desarrollo durante los años escolares de un niño. Por lo tanto, estos deben ser lo más coherentes posibles. Es durante este intervalo de tiempo que los estudiantes identifican en los adultos el criterio para diferenciar que conducta es adecuada y cual es inadecuada para determinado lugar. A través de las interacciones sociales que se establecen con toda la comunidad escolar, los niños/adolescentes van a desarrollar sus habilidades sociales y la comunicación. Así, los estudiantes comprenderán las normas de conducta e irán asimilando y adquiriendo los valores de la sociedad. Estas interacciones, que se producen en la escuela, les permite

consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo emocional (Prados, Sánchez, Sánchez, Rey, Pertegal, Reina y Ridao, Ortega, y Mora, 2014).

Nieves (2014), explicó que el miedo a la escuela a los cuatro y cinco años pudiera deberse a alguna experiencia traumática ocurrida en algún momento durante el transcurso de la experiencia preescolar. Quizás por responsabilidades irrazonables exigidas por unos maestros muy rígidos y autoritarios o por exigencias de los propios padres a tenor con expectativas egoístas. Ballesteros (2014), añadió que para comprender exactamente cómo el problema del niño se relaciona a la escuela, hay que estudiar la conducta dentro del sistema del cual proviene. Pues uno de los principios básicos de la teoría de sistemas familiares explica que, si se enfoca exclusivamente al niño, pueden pasar inadvertidas las interrelaciones que influyen en la conducta.

Los maestros tienen una influencia determinante en el comportamiento de los niños. Las expectativas de los maestros afectan a las preguntas realizadas, la retroalimentación que les proporcionan y el número de interacciones que tienen con sus estudiantes. El entorno que los maestros le proporcionen a sus clases será determinante para que los problemas aumenten o disminuyan. Un maestro que no esté instruido sobre la inteligencia emocional se le hará difícil manejar el salón de clases y trabajar con las diferencias individuales de los estudiantes. Por lo que puede crear un ambiente interno donde la agresión, la frustración o la introversión sean respuestas al ambiente generado por el desconocimiento del maestro (Curwin y Mendler, 2013).

Asistir a la escuela todos los días y permanecer en un salón de clases por un tiempo determinado por el estudiante y no poder alcanzar las metas de la escuela es una experiencia dolorosa. Para evitar este dolor, el niño se ausenta a la escuela con

frecuencia y sin justificación. Al faltar mucho, se atrasa y luego fracasa. Empieza un círculo vicioso: ausentarse conduce al fracaso, y el fracaso conduce a la ausencia. Por eso, según los investigadores, la discrepancia entre la capacidad intelectual y el aprovechamiento académico y las ausencias frecuentes injustificadas, nos ofrecen los mejores indicadores predecibles de los disturbios emocionales (Toro, 2017).

Es importante conocer que las emociones, además de ser un estado psicológico interno del estudiante, tienen una dimensión externa de comunicación. Por lo que los niños/adolescentes pueden ser víctimas de mala comunicación, generando encuentros conflictivos con compañeros, maestros y/o directores. Pueden también experimentar fracasos académicos o presiones exageradas en llenar expectativas superiores al propio alcance intelectual (Miralles y Cima, 2011).

Sánchez (2008), añadió que la investigación científica indica que la dificultad al tratar de dominar las destrezas básicas intelectuales que exigen las escuelas y la sociedad son conducentes a derrota y fracaso, al desarrollo de una autoimagen negativa y la oposición a la autoridad. El estudiante afectado buscará aceptación en subgrupos, que no requieran de las destrezas necesarias de la escuela.

La inteligencia emocional en la labor del docente

La inteligencia emocional representa un aspecto fundamental para el éxito académico, laboral y social. Gardner (1995), la dividió en dos categorías: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Para el autor, la inteligencia intrapersonal permite desarrollar autoconocimiento, a capitalizar fortalezas, a reducir al mínimo las debilidades, a tomar decisiones eficaces y así lograr las metas propuestas. El desarrollo de esta inteligencia estará influenciado por los valores culturales, la madurez, la

autonomía y el logro personal. Sternberg, Toff y Grigorenko (1998), plantearon que la inteligencia interpersonal se desarrolla y se expresa con la interacción y las relaciones sociales. Esta inteligencia es distinta a las habilidades académicas y es una parte clave de lo que hace que las personas salgan bien en los distintos aspectos de su vida.

Para comprender el poder de las emociones sobre el cociente intelectual y la causa del frecuente conflicto existente entre los sentimientos y la razón. Se debe considerar la forma que ha evolucionado el cerebro. Goleman (1995), explicó que la región más primitiva del cerebro es el tronco encefálico, el cual regula las funciones vitales básicas. Según el autor, del cerebro emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante o neo corteza. El hecho de que el cerebro emocional sea anterior al racional revela con claridad las relaciones existentes entre el pensamiento y las emociones.

Dado a ese desconocimiento muchas veces se piensa que las competencias emocionales no son necesarias en el personal docente. Por ejemplo, en los marcos curriculares del Departamento de Educación de Puerto Rico no tiene en sus metas el desarrollo de la empatía, la motivación y/o las habilidades sociales, entre otros. Mientras que, para enseñar ciencias o matemáticas el educador debe tener conocimiento pleno de las destrezas. Por otro lado, la dimensión emocional es clave en las interacciones personales y la práctica docente se desarrolla en contextos interactivos por lo que las emociones que se transmiten tienen un papel fundamental del docente y la eficacia de su labor (Flores, 2012).

Cejudo y López-Delgado (2017), señalaron que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje por dos razones: (a) el proceso educativo

implica la interacción entre personas. (b) porque la identidad personal y profesional del maestro, en muchas ocasiones, son inseparables y en la sala de clases se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social. En otras palabras, el rol del maestro implica una importante carga de trabajo emocional tanto por lo que exige de la sensibilidad a las emociones de los demás, como por lo que exige de manejar adecuadamente las emociones propias para facilitar y mejorar la calidad de las relaciones interpersonales que requiere la escuela.

Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003), plantearon que las emociones positivas pueden mejorar el bienestar de los educadores, y como consecuencia la intervención que tengan con sus estudiantes. El incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un ambiente que favorece al desarrollo adecuado de una educación diferenciada, coordinada y estable para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desafortunadamente, el maestro experimenta, con más frecuencia, mayor número de emociones negativas que positivas.

Hernández (2017), señalo que desde la década de los ochenta se ha establecido una relación directa entre la salud mental del maestro y el aprendizaje del estudiante. Por tal razón, quien decida dedicarse al magisterio debe tomar en cuenta su inteligencia emocional. Para la autora, el maestro tiene que complementar la acción educativa con situaciones sensibles y humanas. Para lograr este objetivo el maestro debe desarrollar, paralelamente, dominios académicos y competencias emocionales que le permitan actuar de una manera más satisfactoria.

Las competencias emocionales representan un hecho significativo para el campo educativo, puesto que a partir del dominio y manejo de las emociones se pueden

transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una manera significativa. Por lo que, la inclusión de la educación de la inteligencia emocional en los docentes debería formar parte del currículo para la formación de maestros en las universidades. En otras palabras, es necesario que se constituya un campo de conocimiento relevante en su preparación emocional (López-Goñi y Goñi, 2012).

Para Rodríguez (2016), el maestro como eslabón principal del proceso educativo debe ser cauteloso de cómo se muestra ante los estudiantes. Debe cuidar de la metodología que utiliza, y que las estrategias aplicadas sean las más idóneas al grupo de estudiantes que atiende. Estos son detalles que van a influir en el logro de los objetivos planificados, en la conducta del estudiante y en el dominio de la disciplina a enseñar. Logrando así, ampliar la capacidad para controlar las emociones y fomentar una actitud positiva ante la vida de ese estudiante.

Para lograr integrar adecuadamente al estudiante con disturbios emocionales es necesario conocer los estilos de aprender del niño y/o adolescente, los talentos personales, sus habilidades sociales y conocer el historial de los antecedentes del problema. Estos establecen las bases para el logro de una educación apropiada y pertinente a las necesidades del alumno. Un educador que logre integrar todos estos argumentos en la sala de clases centra su gestión en un proceso de enseñanza activo y retante para todos los involucrados en el proceso (Maldonado, 2017).

Presseisen 2008, (p.145), estableció algunas recomendaciones que se deben implementar en la sala de clases. Estas recomendaciones son:

- a. Clima afectivo – fomentar un clima para pensar, tomar riesgos y que los estudiantes entiendan que aprender es incurrir en errores, así como experimentar

el éxito. Se promueve el trabajo en grupos pequeños y la interacción estudiante-estudiante y estudiante-maestro.

- b. Ambiente rico en experiencias de aprendizaje – se invita a los estudiantes a convivir en un ambiente rico en imágenes, sonidos, vivencias reales y trabajos creativos. El estudiante tiene la oportunidad de explorar e investigar.
- c. Enseñar para la vida – se centra en la enseñanza de las habilidades necesarias para trabajar en equipo, tomar decisiones compartidas y solucionar problemas en forma creativa.
- d. Aprender haciendo – el aprender activo y experimental es la norma, pues se invita al estudiante a formar parte integral de la enseñanza y del proceso de aprendizaje.
- e. Enseñanza diferenciada – esto abarca un espectro amplio de estrategias de enseñanza que atiende distintas maneras de saber y expresar lo que se conoce. Se proveen oportunidades auténticas y relevantes para el desarrollo individual.
- f. Reflexión continua sobre lo que se aprende – ofrece la oportunidad para prestar atención, entender y recordar eventos significativos que ayudan en la construcción del conocimiento para la toma de decisiones y la solución de problemas.
- g. Balance en los criterios de evaluación – el proceso de análisis crítico es fundamental. Esta fase crítica es integral al resto de las interacciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se incorpora la evaluación como un proceso sistemático y organizado, científico y contextualizado.

Toda actividad de enseñanza debe estar basada en unos objetivos a alcanzar. Los objetivos son indispensables para el desarrollo de un plan de evaluación. Esta evaluación puede ocurrir en cualquier momento y debe tomar en consideración el ambiente o clima

en la cual se va a llevar a cabo. Los estilos de enseñanza que se van a utilizar dependerán en gran medida de la inteligencia emocional del maestro. Otro aspecto que considerar es la reflexión continua sobre lo que se aprende. Esta reflexión es la que estimula al estudiante a transportar lo aprendido a otros escenarios.

El conocimiento/comprensión y actitud del maestro regular

Dorsch (2009), definió conocimiento/comprensión como la capacidad para entender algo con todas sus implicaciones, haciendo uso de la inteligencia y de la memoria en un proceso intelectual de creación más profundo que el simple saber o memorizar. Este se considera en relación a las capacidades, motivaciones, condiciones mentales y la disponibilidad para el aprendizaje de una persona, por lo que requiere de control y dominio de problemas y tareas concretas. El conocimiento nace y se desarrolla a través del estudio, la experiencia y las habilidades sociales.

Para Petty (2013), el conocimiento es fundamental para que los educadores tengan la disposición frente a determinadas situaciones, y con este, sea más factible mantener el control del grupo. De esta manera, se facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque pueden existir otros factores que puedan afectar. Para el autor, los maestros que no cuentan con las habilidades de manejo de grupos necesarias no pueden generar las condiciones idóneas que faciliten la construcción del conocimiento. En este sentido, no basta con dominar los contenidos de una asignatura, hace falta propiciar las condiciones óptimas en la sala de clases y diseñar las tareas oportunas, y ajustadas a los estudiantes, como soporte y apoyo para el aprendizaje.

Elementos como el entusiasmo, la inventiva, la predisposición a ayudar y la actitud; juegan un rol muy importante en el rendimiento de la clase. De estos elementos,

mantener una actitud positiva es el eje central para que los demás elementos puedan llevarse a cabo, y de esta manera, el conocimiento que posea el docente fluya en el quehacer diario. Sin embargo, la sobrecarga de trabajo administrativo, la excesiva cantidad de estudiantes por salón y la falta de materiales didácticos son solo algunas de las situaciones que afectan la actitud del maestro. Por esta razón, el educador que logra mantener una actitud positiva es aquel que acepta el reto y determina que todos los alumnos pueden aprender, se enfoca en ellos y busca la manera de ejecutar su plan (Meléndez, 2016).

Por otro lado, cuando el maestro adopta una actitud negativa por lo general estas generan conductas agresivas en los estudiantes como respuesta a las acciones que se presentan durante la clase. Para evitar que los alumnos se vean afectados por estas actitudes, el educador se deberá enfocar en los contenidos, tener un amplio conocimiento de ellos y trabajarlos de manera que los estudiantes reciban los conocimientos de forma clara. Se debe recordar, que una actitud positiva frente a las situaciones que acontecen mejora la capacidad de enseñar. Por su parte, los educandos verán esta actitud y sentirán seguridad al relacionarse con los conocimientos que el maestro vaya a transmitir. Este valora el interés que el educador pueda mostrar hacia su persona, además esto resulta en que el contenido se haga más dinámico y divertido (Díaz, 2013).

Cuando los docentes no dominan el área de conocimiento que imparten, crean en los estudiantes confusión y esto les genera desconfianza. Por lo que los maestros, a manera de defensa, adoptan una actitud rígida ante las ideas u opiniones de los estudiantes provocando que el alumno no se sienta en libertad de pensar, expresarse e intercambiar experiencias. A esta problemática se le añade la situación de que los

estudiantes, a menudo, no tienen accesibilidad para sus maestros. Los educandos requieren que los docentes se empeñen más en su relación con ellos. De hecho, una condición que resultó distintiva y benéfica para el aprendizaje de los estudiantes fue la capacidad de algunos educadores de establecer un vínculo empático y de ayuda con los alumnos (Martín, 2013).

Granada, Pomés, y Sanhueza (2013), plantearon que los docentes son las personas claves en el proceso de integración de los estudiantes del Programa de Educación Especial. El conocimiento y una actitud positiva juegan un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Sin embargo, esta implementación será condicionada por la presencia de factores que pueden facilitar u obstaculizar el conocimiento y la actitud del maestro. En primer lugar, a considerar será, la experiencia del maestro, luego discapacidad del estudiante. El tercer factor lo serán los recursos de apoyo disponibles, y por último la formación docente y capacitación. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de estos.

a) La experiencia del maestro: Los maestros con menos años de experiencia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. De igual manera, se indica que los educadores que tienen experiencias previas con el proceso de integración muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011).

b) Discapacidad del estudiante: Este factor parece jugar un rol muy importante en la disposición de los maestros para integrar a los estudiantes con impedimentos. Los educadores responden de manera más positiva hacia los estudiantes con discapacidades leves (Huang y Diamond, 2009). Por su parte, Cook y Cameron, (2010) señalaron que

los estudiantes integrados con trastornos de aprendizaje y disturbios emocionales reciben altos índices de rechazo por sus maestros. Siendo los estudiantes con disturbios emocionales los que reciben mayores índices de rechazo que cualquier otra condición. Asimismo, De Boer, Pijl y Minnaert (2011), señalaron que los educadores se muestran más negativos al hablar de integrar niños/adolescentes con trastornos de aprendizaje, disturbios emocionales y/o discapacidad intelectual, en comparación con la integración de estudiantes con discapacidad física o sensorial.

c) Recursos de apoyo disponibles: Estos elementos se pueden dividir entre los recursos humanos y los recursos materiales. En los recursos humanos se considera la participación de expertos en áreas específicas; profesionales, asistentes, compañeros y familia. En cuanto a los recursos materiales se consideran las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza. En este sentido, las escuelas que tengan acceso a una variedad de recursos humanos y recursos materiales podrán ser efectivas en el proceso de integración a diversos estudiantes (Jordan, Glenn y McGhie-Richmond, 2014). Horne y Timmons (2009), añadieron que los maestros requieren de clases con menos estudiantes, más capacitación, mayor tiempo para planificar y asistentes de apoyo, para poder realizar adaptaciones curriculares necesarias.

d) La formación docente y capacitación: Es sin duda importante que los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También es necesario que cuenten con una formación continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes (Vargas, 2014). Woolfson y Brady (2009), explicaron que, si se

compara a los maestros en términos de cantidad de capacitación, aquellos que reciben más capacitación poseen mayor conocimiento y una actitud más positiva que los educadores con menos capacitación. Rosa (2012) señaló la importancia de mantener un conocimiento y una actitud positiva hacia la integración de los estudiantes del Programa de Educación Especial, señalando que, si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, la percepción positiva que los profesores tienen se podría ver deteriorada.

Destrezas de enseñanza del maestro regular

Todo ser humano es único y diferente por tal razón, la manera en que aprende un estudiante es muy singular. Por lo tanto, debe ser una prioridad para cada educador conocer como aprende cada alumno y así, poder responder a sus necesidades particulares. El maestro comprometido con su trabajo conoce esta realidad educativa y como consecuencia, está en la búsqueda constante de nuevas alternativas de enseñanza. Se debe recordar que la calidad del maestro es el factor más importante para el éxito del estudiante (Lunenburg e Irby, 2014).

Las destrezas de enseñanza del maestro serán más efectivas en el aprovechamiento académico, en la medida en que sea compatible con el estilo de aprendizaje del estudiante. Estas destrezas de enseñanza se desarrollan dado a las habilidades personales del educador y de los medios que este tiene para transmitir y/o recibir información (Haar, Hall, Schoepp y Smith, 2010). Por otra parte, hay que reconocer que existen diferencias en las destrezas de enseñanza entre los docentes. Esto se debe a la naturaleza de los programas de preparación de maestros en las universidades,

los adiestramientos y la orientación particular en las escuelas ya que cada una de ellas responde a una subcultura específica (Bush, 2006).

Dunn, Dunn y Perrin (1994), afirmaron que la existencia de elementos responsables en el desarrollo de las destrezas de enseñanza del maestro. Estos elementos son: la planificación, el método de enseñanza, el diseño del salón, las actividades, las técnicas de evaluación, filosofía educativa, la manera de agrupar los estudiantes y las características personales que distingue a cada maestro. Por otro lado, los autores clasifican los estilos de enseñanza en directos e indirectos, orientado a la tarea, el planificador – cooperativo, centralizado en el estudiante, centralizado en las materias, centralizado en el aprendizaje y el emocionalmente excitante.

Maldonado (2014), (p.154), explicó que las destrezas de enseñanza de los docentes están íntimamente relacionadas a la personalidad de este. Estas son:

1. Amigable – este estilo de maestro se destaca por ser original, entusiasta y empático. Está orientado a las relaciones humanas y los sentimientos. Es hábil en el uso del lenguaje para unir diferentes puntos de vista. Se le puede identificar porque le interesa desarrollar una relación personal con los demás. Es cooperador y le gusta dar un buen servicio.
2. Expresivo – estos maestros aman la libertad, causa impacto en los demás y obtiene resultados. Normalmente se le encuentra emocionado, espontáneo y optimista. Se le puede identificar porque va a un ritmo rápido y le interesa establecer una relación personal con los demás. Es emprendedor, creativo y dinámico.

3. Analítico – este maestro busca sentido de pertenencia, responsabilidad y situaciones predecibles. Tiene en mente lo que es la tradición, por lo que respeta las ceremonias y las reglas. Es reservado, lógico, técnico, sistemático y muy buen observador. Generalmente es serio y está orientado al trabajo.
4. Dominante – este tipo de maestro le gusta tener el control y por eso se esmeran en obtener conocimiento. Se le puede identificar porque va a un ritmo rápido en las decisiones, e inicialmente no le interesa desarrollar una relación personal con los demás. Le gustan los desafíos por lo que buscan nuevas oportunidades, son arriesgados, dinámicos y están orientados a conseguir lo que se proponen.

En resumen, los maestros tienden a seleccionar áreas de enseñanza basadas en sus intereses personales de aprendizaje. Es importante que los docentes conozcan sus estilos de aprendizaje, y que también reconozcan su estilo de enseñanza. Mientras más conozca el educador sus estilos, más fácil se le hará modificar y/o ampliar sus conocimientos en beneficio al aprovechamiento académico e integración adecuada del estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

El éxito de un estudiante depende en gran medida de las destrezas de enseñanza del maestro y del concepto que el niño/adolescente tenga de sí mismo. Cuando un niño tiene confianza en sí mismo está listo para aprender, para cooperar con otros, y para conducirse como individuo responsable dentro del grupo social. Es necesario que el estudiante con disturbios emocionales se sienta amado, parte del grupo, aceptado y capaz de realizar las tareas en armonía con el grupo. Por lo tanto, una de las primeras tareas del maestro al iniciarse con un grupo en el cual se encuentran estudiantes con disturbios

emocionales, es la de desarrollar un clima de aceptación y confianza en cada estudiante (González y Villanueva, 2014).

Finalizando el capítulo de revisión de literatura, el investigador principal entiende que la escuela juega una parte vital en el desarrollo emocional del estudiante. La escuela y, todo lo que ella comprende, tiene la responsabilidad de proveer seguridad, bienestar físico y experiencias de aprendizaje positivas para estos estudiantes. En la manera en que los educadores utilicen adecuadamente las estrategias para integrar a los estudiantes con disturbios emocionales, estimularán el aprendizaje, influenciarán en la interacción social y estarán reduciendo la intensidad de los problemas emocionales.

Resumen de la revisión de literatura

Prácticamente, todos los aspectos de la vida de un individuo están relacionados con sus emociones, por tal razón, es de vital importancia, para las escuelas, desarrollar positivamente, tanto el intelecto como las emociones de los estudiantes. El comportamiento de los estudiantes con disturbios emocionales puede variar desde el aislamiento, hasta tendencias agresivas. Lo que hace que el diagnóstico de esta condición no sea tan sencillo de realizar. Por tal razón, es muy importante estar conscientes de las técnicas y/o estrategias que se pueden emplear en diversas situaciones.

El cómo ayudar a los estudiantes con disturbios emocionales es una dificultad casi tan complicada como la de saber por qué los padecen. Hasta hace poco, se pensaba que los psicoterapeutas, psicoanalistas o psicólogos clínicos, eran quienes estaban mejor preparados para ayudar a los niños con disturbios emocionales. Afortunadamente, en la actualidad muchos psicoterapeutas reconocen que los maestros también están capacitados para brindar ayuda al niño (Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne; 2007).

El inicio de esa capacitación comenzó con el *Proyecto Santa Mónica* desarrollado por Hewett (1967), en California. El propósito del programa fue ofrecer un ambiente escolar basado en los principios de control de la conducta. El autor trabajó con cincuenta y cuatro estudiantes divididos en seis salones. En cada salón había un maestro y un ayudante que trabajaban en tres estaciones: maestría-logro, exploratorio-social, y atención-respuesta-orden. A los niños se les asignaban tareas de acuerdo con sus necesidades y cada quince minutos se verificaba la atención hacia la tarea y el comportamiento de acuerdo con los principios de modificación de conducta. Estos logros eran medidos tres veces en el año y la atención de la tarea diaria era cuantificada por dos observadores que registraron el número de segundos que los ojos de cada niño estaban en la tarea asignada durante muestras de 5 minutos tomadas cinco veces al día. Los estudiantes que utilizaron el diseño mejoraron su atención entre un cinco a un veinte por ciento en comparación a los estudiantes que no fueron expuestos al diseño.

Extremera, Fernández – Berrocal y Durán (2003), desarrollaron en España el estudio: *Inteligencia emocional y burnout en profesores*. Para el estudio seleccionaron una muestra de 183 profesores de nivel secundario, 40.3% hombres y 59.7% mujeres, entre las edades de 23 a 63 años. Para medir los indicadores emocionales se utilizó una adaptación al castellano del *Trait Meta – Mood Scale, TMMS*. Este instrumento percibe tres factores de tipo intrapersonal: atención, claridad y reparación emocional. Para medir el síndrome de quemazón, se utilizó una adaptación al castellano del *Maslach Burnout Inventory, MBI*. Este instrumento recoge tres dimensiones del síndrome de burnout: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. Los hallazgos proporcionaron evidencia sobre ciertos factores emocionales y cognitivos relacionados

con la aparición de desgaste emocional y burnout que deben ser tenidos en cuenta futuros programas dirigidos a la prevención y el entrenamiento en el control del estrés laboral.

López – Goñi y Goñi (2012), contribuyeron con la investigación: *La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes*. Este estudio desarrollado en España, Alemania, Francia, Inglaterra y Portugal tenía la finalidad de indagar hasta qué punto la necesidad de formar docentes para que desarrollen competencias emocionales estaba recogida en las propuestas que ofrecen las instituciones. Para ese objetivo se estudiaron los documentos oficiales que contienen las propuestas de los países estudiados.

En primer lugar, se hizo un análisis de la capacidad intrapersonal, interpersonal y el desarrollo profesional. En segundo lugar, se analizaron los contenidos de uso, ya sea el salón, centro educativo y/o contexto social. Por último, se estudió si las competencias estaban de forma implícitas o explícitas. Los autores llegaron a la conclusión de que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de las competencias docentes. Por lo que se debe destinar mayor atención a las competencias intrapersonales porque son la base de un desarrollo profesional sano y duradero (López – Goñi y Goñi, 2012).

Martín (2013), complementó con la investigación: *El dominio de los contenidos escolares, competencia profesional y formación inicial de maestros*. Para esta investigación se entrevistaron 343 maestros de Madrid, sobre la competencia en el dominio de los contenidos y su importancia en la utilización en la práctica. Los entrevistados indicaron que es la competencia en la que han sido mejor preparados durante su etapa de formación inicial en la universidad.

Granada, Pomés y Sanhueza (2013), investigaron la: *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. El propósito de esta investigación era describir algunas dimensiones que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión educativa. Los factores que se describieron fueron la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, los recursos de apoyo, la formación docente y la capacitación.

Concluyeron que cada uno de estos factores afecta las actitudes de los docentes, mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. En la investigación se destacó que los profesores tendrían una actitud diferente de acuerdo con las distintas necesidades que los estudiantes presentan, siendo los trastornos emocionales los que concentran una respuesta más negativa, limitando las posibilidades de inclusión y participación de estos estudiantes (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Cejudo y López – Delgado (2017), desarrollaron el estudio: *La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente*. Para la investigación se trabajó con una muestra de 196 educadores de escuela primaria donde el 76% eran maestras y el 24% eran maestros. Para la evaluación de la inteligencia emocional se utilizó la versión española del *TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form)*.

También se utilizó la Escala de Importancia de la inteligencia emocional para el desempeño docente (*EIEDD*). Los resultados indicaron que los maestros con inteligencia emocional alta mostraron mayor reconocimiento de la importancia de las dimensiones

emocionales para ser un maestro competente que sus colegas con niveles bajos de inteligencia emocional (Cejudo y López – Delgado, 2017).

Hernández (2017), investigó en México: *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional*. Según la investigación los profesores manifestaron que el tema es poco atendido en la formación magisterial tanto inicial como permanente. Añadieron, que la falta de competencias emocionales puede contribuir a la baja calidad educativa y puede ser el origen de conflictos en el salón de clases. Los resultados que lograron documentarse permiten confirmar de manera cercana la hipótesis formulada en un inicio, la cual refiere que un buen desarrollo de competencias emocionales en los docentes fortalecerá su perfil profesional y favorecerá un buen desempeño frente a grupo.

Rosa (2012), llevó a cabo la investigación cualitativa, *El maestro de sala regular de clases ante el proceso de inclusión del niño con impedimentos*, con 5 maestros del sistema público de Puerto Rico del nivel elemental. Los resultados de la investigación reflejaron que los maestros consideran la inclusión como un proceso beneficioso para los estudiantes con impedimentos. Sin embargo, tienen dificultad para realizar adaptaciones curriculares, planificar, y carecen de apoyo; por lo que no se sienten preparados para llevar a cabo el proceso de inclusión. Los maestros consideran que su actitud es un elemento determinante en su desempeño y en el aprendizaje de los niños con impedimentos.

Flores (2012), realizó la investigación: *La inteligencia emocional en el maestro del nivel elemental de dos escuelas privadas del área sur de Puerto Rico, herramienta fundamental en el contexto educativo*. Se trabajó con una muestra de 38 maestros, 30 maestras y 8 maestros. El *Trait Meta Mood Scale, TMMS-24*, facilitó la identificación de

las cualidades y capacidades emocionales que debe poseer un maestro. Los hallazgos reflejaron que cierta cantidad de maestros dominan las dimensiones que miden la inteligencia emocional por lo que urge desarrollar conciencia para fortalecer estas capacidades y lograr mayores beneficios para la educación.

Vargas (2014), desarrolló en Puerto Rico la investigación: *Actitudes y prácticas educativas hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en la enseñanza de ciencia*. Para esta investigación se administró un cuestionario a 79 maestros de ciencia de escuela intermedia y superior. Según los resultados, los maestros aceptan la inclusión porque esto es un derecho de los estudiantes con impedimentos y estos están protegidos por ley. Pero una vez llevada a cabo la inclusión, factores como la falta de recursos humanos, materiales y la cantidad excesiva de estudiantes implica demasiados retos.

Los maestros no sólo realizan modificaciones en sus prácticas educativas. También incorporan estrategias, métodos de enseñanza, prácticas innovadoras y la tecnología. Sin embargo, para los docentes la mejor alternativa es una enseñanza individualizada. Pero esta estrategia está limitada porque requiere de unas condiciones que en la actualidad el maestro carece en su salón de clases (Vargas, 2014).

Según las investigaciones revisadas, la integración presenta una complejidad que puede ser llevada de mejor manera si se tiene el conocimiento y las destrezas necesarias para trabajar con el estudiante con disturbios emocionales. El maestro como agente relevante y clave de este proceso, puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador del proceso de integración. Las actitudes del educador, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan positiva o negativamente el proceso de integración de los estudiantes con disturbios emocionales.

Una actitud positiva hacia las prácticas inclusivas favorece dicho proceso. En tanto una actitud negativa, minimiza las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes con disturbios emocionales.

El proceso de integración para un estudiante con disturbios emocionales debe ser elaborado desde una perspectiva curativa o preventiva. Maldonado (2017), indicó que la intervención curativa intenta resolver un problema que ya existe. La perspectiva preventiva fomenta actitudes que evitan el surgimiento de ciertos problemas. Pero cuando se trabaja para favorecer el desarrollo de los maestros se busca que estos actúen de una manera intencionada ante cierta situación. A través de éstas se pretende que los maestros adquieran técnicas, habilidades y/o destrezas, para manejar cualquier crisis que surja con estos estudiantes.

El investigador principal entiende que la formación inicial del docente es determinante para este complejo proceso. Una educación emocional adecuada desarrollará en los educadores competencias emocionales que permitirán mejores oportunidades de desarrollo, participación e integración a los estudiantes con disturbios emocionales. Por otro lado, si la escuela quiere optar por un enfoque más inclusivo, tendrá que comprometerse y hacerse cargo de cada uno de sus miembros, pero muy en especial del maestro regular, quien es el elemento clave de este proceso.

Para una integración exitosa se debe cuidar y proteger la salud emocional del educador. En él debe permanecer una actitud positiva para que pueda innovar en sus políticas y prácticas educativas y así sostener esta nueva manera de enfrentar el proceso educativo con mayor calidad. En resumen, todo este proceso debe impactar

positivamente la actitud del maestro que integra al estudiante con disturbios emocionales para lograr tener éxito.

Aportaciones y limitaciones de la revisión de literatura

Las investigaciones revisadas sugieren que el proceso de integración de los estudiantes con impedimentos ha sido un fracaso y esta situación se agudiza cuando es un estudiante con trastornos de conducta. Sin embargo, estas investigaciones afirman la necesidad de la integración de la inteligencia emocional para lograr un proceso más dinámico. Por lo que, emplear emociones en las experiencias de aprendizaje favorece al desarrollo adecuado de una educación significativa donde el maestro llega a ser un agente de cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, el bienestar del maestro no solo tiene influencias en su entorno social, sino que también en el laboral y personal. La educación emocional, durante la formación inicial del maestro, ha de favorecer el desarrollo de una buena competencia emocional que contribuirá a su propia satisfacción personal. Permitiéndole desarrollar un modelo a seguir para sus futuros estudiantes. Según los criterios del investigador principal, esta es la mayor aportación de estas investigaciones, concientizar sobre la importancia de la salud emocional del magisterio.

Por esta razón, el maestro debe tener presente la importancia de educar en las emociones. Para Goleman (2013), la educación emocional se ha convertido en una necesidad para dar respuestas a las exigencias educativas de los estudiantes del siglo 21. Así que el maestro debe aprender a reconocerlas y a tener el control de estas. Pues, difícilmente se podrá educar en el aprendizaje de las emociones sino no se ha sido capaz de adquirir esta competencia.

Por lo tanto, comportamientos como: desafíos a la autoridad, dificultad para permanecer sentado, dificultad para relacionarse con sus compañeros, uso de palabras obscenas y estallidos de ira deben manejarse con prioridad en el salón de clases. Ante estos comportamientos, un educador con las competencias emocionales desarrolladas sabrá intervenir de una manera apropiada.

Se debe recordar, que la intervención asertiva para con los estudiantes con disturbios emocionales constituye el manejo adecuado de las emociones, las cuales constituyen el factor más importante en el éxito del ser humano. Por otro lado, la fusión colaborativa de la familia, la escuela y las distintas agencias especializadas en salud mental, son la clave para lograr satisfacer las necesidades particulares de cada estudiante y lograr tener un individuo realizado y, por consiguiente, una sociedad emocionalmente estable (Elias, Tobias y Friedlander, 2016).

Entre las limitaciones que se encontraron para analizar las relaciones entre las variables que dieron en la siguiente pregunta de esta investigación: *¿Qué relación existe entre conocimiento/compreensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?* Fue la poca literatura actualizada sobre los disturbios emocionales. Según los cortes de periódicos, noticias locales y otros medios de información la salud emocional en Puerto Rico se encuentra en un estado alarmante. Sin embargo, son muy pocos los textos, libros o revistas de información que trabajen con las emociones de una forma preventiva.

Otra de las limitaciones encontradas, fue el nivel de destrucción que dejaron los huracanes Irma y María en todo Puerto Rico. Esta situación provocó que las comunicaciones colapsaran en toda la isla, limitando las búsquedas digitales a través de

plataformas electrónicas. Por lo que, seleccionar buenas investigaciones para la revisión de literatura fue una tarea ardua. De otra parte, muchas de las universidades en Puerto Rico sufrieron daños cuantiosos, incluyendo sus bibliotecas. Así que, la búsqueda de investigaciones y/o lecturas de tesis fue una labor casi imposible de realizar.

Luego de recuperar las comunicaciones y estructurar las bibliotecas, los temblores de tierra llevaron a cuestionar la seguridad que se podía tener en estos lugares. Por lo que, la salud emocional de los puertorriqueños se afectó negativamente. A este panorama se añade, el aislamiento físico y consecuencias que generó la Pandemia del COVID-19. La misma limitó todas las actividades sociales de los seres humanos. Por tal razón, la búsqueda de investigaciones en Puerto Rico fue una tarea bien complicada de realizar. No obstante, las investigaciones encontradas fueron de gran utilidad para la investigación.

Capítulo III

Método

Introducción

En este capítulo se realizó una descripción de la metodología y los procedimientos que se utilizaron para llevar a cabo la investigación: *¿Qué relación existe entre conocimiento/compreensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?*

Para estructurar el mismo se incluyeron las siguientes partes: descripción del diseño de la investigación, descripción de características y naturaleza de la población y muestra, descripción del contenido, estructura y forma del instrumento de investigación, procedimientos para la validez y confiabilidad del instrumento y el procedimiento para recopilar los datos. Además, se ofreció una explicación del análisis estadístico y los resultados encontrados por el investigador.

A manera de guiar al lector se presentan las preguntas de investigación, las cuales sirvieron de guía para el estudio.

1. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
2. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
3. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

4. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
5. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
6. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
7. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
8. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la empatía del para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
9. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

Diseño de investigación

El diseño es la estrategia que se utilizó para obtener la información necesaria para responder a las preguntas de la investigación. El diseño de esta investigación era cuantitativo de correlaciones de variables y de coeficientes de correlación Pearson aplicado a la pregunta, *¿Qué relación existe entre conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?* Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario, tipo Likert, construido por el investigador principal (Apéndice A). La validez y confiabilidad del cuestionario fueron obtenidas mediante la creación y uso de un Comité de seis expertos, y la aplicación de un estudio piloto. Para el análisis de los

datos, y las hipótesis nulas y las alternativas, se utilizó coeficientes de correlación de Pearson, prueba t para muestras independientes, estadística descriptiva, coeficientes de determinación, tablas y figuras. Las muestras del estudio fueron seleccionadas de maestros regulares del Departamento de Educación de Puerto Rico, que voluntariamente aceptaron participar en el estudio ya sea en calidad del estudio piloto o muestra de la investigación formal. Las decisiones estadísticas sobre las hipótesis fueron procesadas mediante Alpha p. 05.

El investigador principal fue responsable de todo el proceso antes, durante y después de la investigación, y de la misma forma es el responsable de custodiar, proteger, velar y destruir, toda información, datos y otros contenidos y procesos que garanticen la privacidad, confidencialidad y voluntariedad de la participación de los maestros participantes en el estudio piloto y el estudio formal.

Participantes de investigación

La población del estudio fueron aquellos maestros que voluntariamente quisieron participar, del Nivel Elemental del Distrito Escolar de Aguadilla, perteneciente a la Oficina Regional Educativa de Mayagüez del Departamento de Educación de Puerto Rico, no se tomaron en consideración los años de experiencia del educador, el género o preparación académica del mismo para poder participar de la investigación. Sin embargo, era necesario que el maestro participante contara con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar en el estudio piloto y en la investigación formal. Dado a que esta investigación se llevó a cabo en un formato virtual. Por esta razón, no se podía garantizar el 100% de privacidad por estar utilizando plataformas virtuales. Se tomaron estas

medidas preventivas para evitar el contacto físico entre el investigador y los participantes. Así, prevenir el riesgo de un contagio con el COVID – 19.

Para el estudio formal la muestra de maestros participantes estuvo constituida por treinta y nueve maestros regulares (39), seleccionados de los primeros maestros que voluntariamente aceptaron participar y completaron el documento de Consentimiento del Participante, de las escuelas elementales en el Distrito Escolar de Aguadilla. Quedaron excluidos de la investigación los maestros de Educación Especial y aquellos maestros regulares que tenían una relación personal, familiar o de trabajo con el investigador principal.

Las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación fueron las siguientes: en el municipio de Aguada Juan Lino Santiago y Aquilino Cabán. En el municipio de Aguadilla la Escuela Elemental Homero Rivera Sola y la Escuela Luis Muñoz Rivera. En el pueblo de Añasco participarán Carmen Casasús Marti y la Escuela de Espino. En el municipio de Rincón la Escuela Manuel González Melo y la Escuela Conrado Rodríguez.

Para garantizar a los participantes la confidencialidad, el investigador principal se comunicó con las escuelas participantes y presentó, a través de correo electrónico, al director escolar la solicitud de colaboración, la autorización para llevar a cabo la investigación en su escuela y la hoja de promoción para informar a los posibles participante sobre la investigación a desarrollar. A través de este comunicado se le explicó al director escolar que su colaboración consistía en enviar al investigador principal los correos electrónicos de los posibles participantes. Por su parte, la hoja de promoción poseía el enlace y un código QR los cuales daban acceso a la carta de presentación para los maestros, el consentimiento y el cuestionario respectivamente.

Aquellos voluntarios que decidían participar podían contestar el instrumento de medición en un espacio donde sentían comodidad. Sin embargo, no se le pudo garantizar el 100% de privacidad porque estaban utilizando plataformas virtuales. El instrumento de medición, que era un cuestionario, no tenía ninguna pregunta que revelara la identidad del participante.

Una vez finalizaban presionaban el botón de someter y la puntuación obtenida llegaba al dispositivo de almacenamiento virtual (nube) el cual solo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Para garantizar a los participantes la confidencialidad el investigador principal no recibió mediante este formato digital, información alguna de procedencia de las respuestas, ni quien era el participante. Las respuestas ofrecidas se mantendrán en la nube, en donde sólo tiene acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta.

Estos maestros que tomaron la decisión de participar completaron, previamente, la hoja de consentimiento la cual permitía corroborar que el docente voluntario leyó y comprendió en qué consistía su participación en la investigación formal. La información provista por los participantes se almacenó en un archivo identificado como estudio formal. Al finalizar la investigación, el almacenamiento de los datos resultante fue transferido a formato PDF en un CD y están encriptados bajo la custodia del investigador principal. La clave de acceso solamente la conoce el investigador, para que ninguna persona pueda tener acceso a los datos. Estos datos permanecerán bajo la custodia del investigador principal en un lugar bajo llave en su hogar durante el periodo de 3 años. Una vez transferido el almacenamiento de la nube, este fue eliminado.

Instrumento de investigación

Para recopilar los datos e información de la investigación, se utilizó un cuestionario modelo Likert, construido por el investigador principal, validado por un panel de 6 expertos y la realización de un estudio piloto de 12 maestros participantes. El cuestionario era de valores descendentes de “4, 3, 2, 1, 0” con reactivos “Completamente de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo y Completamente en desacuerdo”. Otros reactivos utilizados fueron “Siempre, Muchas veces, A veces, Pocas veces y Nunca”. Luego de certificarse por el *Citi Program de IRB* (Apéndice B), ser autorizado por el Comité de Disertación, y de recibir la autorización formal del IRB el investigador principal fue el responsable de la recopilación de los datos e información del estudio piloto y de la investigación formal.

Un experto en la programación de datos mediante el uso de SPSS, autorizado por Comité de Disertación, programó en SPSS v.25, los datos obtenidos del cuestionario Likert para los análisis estadísticos y la toma de decisiones, respecto a las presunciones de las relaciones significativas de las variables de las hipótesis nulas y alternativas del estudio.

Cuestionario

Para diseñar el cuestionario el investigador principal acudió a la revisión de literatura y a la consulta de expertos en el área. El instrumento fue dirigido a determinar las relaciones entre el conocimiento/comprensión, las destrezas del maestro regular y la motivación, empatía y habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Para lograr este propósito el cuestionario se dividió en seis partes (Apéndice A):

Parte I. El conocimiento de los maestros sobre la inteligencia emocional. Para esta parte se colocaron nueve premisas en donde el participante seleccionará a través de una escala tipo Likert la respuesta más adecuada y de esta manera determinar el conocimiento que posee el maestro del salón de clases regular sobre la inteligencia emocional.

Parte II. La comprensión de los maestros sobre la inteligencia emocional. Las nueve premisas que se utilizaron para esta parte se les presentará a los participantes con una escala tipo Likert con valores descendentes de “4, 3, 2, 1, 0” con los reactivos “Completamente de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo y Completamente en desacuerdo”. La puntuación que se obtenga del participante podrá determinar la comprensión que posee sobre la inteligencia emocional.

Parte III. Destrezas de motivación en el maestro regular. Esta parte contiene las destrezas de motivación en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La misma fue diseñada con nueve premisas de destrezas de motivación y se utilizó una escala tipo Likert con valores descendentes de “4, 3, 2, 1, 0” con reactivos “Siempre, Muchas veces, A veces, Pocas veces y Nunca”. Así se podrá determinar la motivación de los maestros de la sala regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales.

Parte IV. Destrezas de empatía en el maestro regular. Esta parte posee las destrezas de empatía en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. Para esta parte se colocaron nueve premisas en donde el participante seleccionará a través de una escala tipo Likert la respuesta más adecuada y de esta manera determinar la empatía que posee el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales.

Parte V. Destrezas de habilidades sociales en el maestro regular. Esta parte contiene las destrezas de habilidades sociales en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. Esta parte fue diseñada con nueve premisas de destrezas de habilidades sociales y se utilizó una escala tipo Likert con valores descendentes de “4, 3, 2, 1, 0” con reactivos “Siempre, Muchas veces, A veces, Pocas veces y Nunca”. De esta manera se podrá determinar las habilidades sociales que posee el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales.

Parte VI: La integración del estudiante con disturbios emocionales. Esta parte fue diseñada con el propósito de que el maestro regular exprese su nivel de capacitación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. El participante podrá seleccionar entre los siguientes reactivos “Muy capacitado, Bien capacitado, Capacitado, Poco capacitado o No estoy capacitado”.

Validez y confiabilidad del instrumento de investigación

La calidad de una investigación depende en gran medida de la validez y la confiabilidad de los instrumentos de medición. Para que un instrumento cumpla con estos criterios se recomienda validar el instrumento de investigación sometiéndolo a un Comité de expertos. Por lo que, se seleccionaron seis doctores en el área a quienes se le entregó una carta de presentación (Apéndice C), el formulario de consentimiento (Apéndice D), y una planilla para la evaluación del Comité de expertos del instrumento a validar (Apéndice E).

A. Comité de Expertos

El Comité de Expertos estuvo constituido por un total de 6 profesionales con el grado de doctor en las disciplinas de la educación y de la psicología, que brindaron su participación voluntaria para revisar y evaluar, la propuesta de investigación desde una perspectiva holística cuantitativa y cualitativa, que facilita la aplicación del concepto de “*face-validity*”. Sax (1974) utilizó este concepto señalando que el mismo se puede aplicar para determinar la pertinencia, la importancia y el interés de una investigación. Desde una perspectiva cualitativa, esto significa que, si se le provee a un grupo de expertos el propósito, los objetivos, las preguntas e hipótesis, además de cualquier otro tipo de información de una propuesta de investigación, los expertos pueden llegar a una conclusión sobre los méritos profesionales de una investigación.

El investigador principal, fundamento la decisión de los expertos de face-validity con el concepto cuantitativo ampliamente conocido de consistencia interna de las medidas (*CI*) *Alpha de Cronbach*, además de la varianza de los valores y de las medias de los valores. El índice de consistencia interno esperado por un investigador es de 0.90, no obstante, la literatura indica que en cierta medida esto depende del propósito del estudio.

El contenido de la planilla para la evaluación del Comité de expertos consistió en siete partes (Apéndice E), con la presunción de que estas lograran validar en dicho instrumento para ser usado en el estudio de la pregunta, *¿Qué relación existe entre conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?*

Las partes se identificaron como:

Parte I- Conocimiento de los maestros sobre la inteligencia emocional.

Parte II. La comprensión de los maestros sobre la inteligencia emocional.

Parte III- Las destrezas de motivación en el maestro regular.

Parte IV - Las destrezas de empatía en el maestro en el maestro regular.

Parte V- Las destrezas de habilidades sociales en el maestro regular.

Parte VI- La integración del estudiante con disturbios emocionales.

Parte VII- La conclusión del experto colaborador.

Tabla 1

Resultados del Comité de Expertos

	CI	Media	Varianza de Medias
Parte I:	1.00	3.67	.00
Parte II:	0.90	3.67	1.27
Parte III:	0.92	3.67	0.45
Parte IV:	0.92	3.67	0.59
Parte V:	0.92	3.73	0.22
Parte VI:	Few Cases		

n =6 Expertos.

Los datos de resultados del Comité de Expertos de la Tabla 1 indican que, en cinco de las partes del cuestionario, los índices de consistencia interna de las medidas de dichas partes fluctuaron de 0.90 a 1.0. Las medias fluctuaron de 3.67 a 3.73 y el nivel de varianza de dichas medias fluctuó de 0.00 a 1.27. Estos resultados según el Alpha de Cronbach indican que según los expertos los contenidos de las I a la V se alinean positivamente con el propósito y objetivos de la construcción del cuestionario que se propone usar para recopilar los datos de los maestros participantes.

En la Parte VI la exagerada frecuencia del valor más alto de la escala, 4, no produjo un coeficiente de consistencia interna de dichas medidas. Es decir que también

resultado positiva para el estudio con el valor más alto. Finalmente, es importante destacar que, en la última parte del cuestionario, parte siete, se preguntó a los expertos que indicaran, “Cuál es su consideración final sobre la importancia que se realice la investigación propuesta. Estos indicaron en todos los casos que la investigación es muy importante que se realice.

B. Estudio piloto

Para Hernández (2018), un estudio piloto es una herramienta para utilizar antes de la investigación formal. Este se realiza siguiendo los mismos procesos que se tienen pensados para la investigación formal. Una de sus funciones es detectar los posibles fallos de la investigación. Aunque un estudio piloto no puede eliminar todos los problemas inesperados, este reduce la probabilidad de errores. De esta manera, se logra evitar que la investigación llegue a ser una pérdida de esfuerzo, tiempo y dinero.

Sin embargo, la razón principal de llevar a cabo un estudio piloto es confirmar o descartar la confiabilidad del instrumento de medición. Para este estudio piloto se utilizó un cuestionario, diseñado por el investigador principal y validado por un panel de expertos, como instrumento de medición. Por lo tanto, una vez finalizado el estudio piloto se analizó la confiabilidad del mencionado instrumento, y se determinó si este era adecuado a utilizar para recolectar los datos de la investigación formal.

Para llevar a cabo el estudio piloto fue necesario solicitar autorización al Departamento de Educación (Apéndice F), y a la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (Apéndice G). Luego de tener estos permisos se estableció comunicación con la Escuela Elemental Lydia Meléndez y la Escuela Elemental Anselmo Villarrubia, localizadas en el municipio de Aguada, las cuales están

ubicadas en el Distrito Escolar de Aguadilla y pertenecen a la Oficina Regional Educativa de Mayagüez, ORE Mayagüez, del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Una vez se estableció comunicación con estas escuelas, se envió un correo electrónico, al director escolar, con la solicitud de colaboración (Apéndice H), la autorización para llevar a cabo el estudio piloto en su escuela (Apéndices F, G) y la promoción del estudio para informar a los posibles participante sobre el estudio a llevar a cabo (Apéndice I). A través de este comunicado se le explicó al director escolar que su colaboración consistía en enviar, al investigador principal, los correos electrónicos de los posibles participantes. Por su parte, la hoja de promoción poseía el enlace y un código QR los cuales daban acceso a la carta de presentación para los maestros, el consentimiento y el cuestionario respectivamente.

Aquellos maestros que tomaron la decisión de participar, el documento de Consentimiento del Participante permitía corroborar que el maestro participante leyó y comprendió en qué consistía su participación en el estudio piloto. De estos voluntarios se seleccionarán los primeros doce (12) participantes, los cuales representaban un poco más del 15% de los maestros destinados al estudio formal. Estos voluntarios contestaron el instrumento de medición, el cual era un cuestionario. El cuestionario no poseía ninguna pregunta que revelara la identidad del participante.

Una vez los maestros participantes completaban el cuestionario presionaban el botón de someter y la puntuación obtenida llegaba al dispositivo de almacenamiento virtual (nube) el cual solo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Para garantizar a los participantes la confidencialidad el

investigador principal no recibía mediante este formato digital, información alguna de procedencia de las respuestas, ni quien fue el participante.

Las respuestas ofrecidas se mantuvieron en la nube, en donde sólo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Al finalizar el estudio, el almacenamiento de los datos resultante de la investigación fue transferido a formato PDF en un CD y están encriptados bajo la custodia del investigador. La clave de acceso solamente la conoce el investigador, para que ninguna persona pueda tener acceso a los datos. Estos datos permanecerán bajo la custodia del investigador principal en un lugar bajo llave en su hogar durante el periodo de 3 años. Una vez transferido el almacenamiento de la nube, este fue eliminado.

Para calcular la confiabilidad del cuestionario se utilizó el *Coeficiente Alfa de Cronbach*. Este procedimiento tiene la ventaja, sobre otros, porque no hay que dividir las premisas. Simplemente se aplica el instrumento y luego se calcula el coeficiente. Para calcular el coeficiente se utilizó el programa de *IBM SPSS statistics*. Estos coeficientes varían de cero a uno, en donde un coeficiente de cero indica que no hay confiabilidad y un coeficiente de uno representa un máximo de confiabilidad. El resultado de este coeficiente para el estudio piloto fue de 0.946, lo cual sugiere que el cuestionario poseía una buena confiabilidad para recopilar los datos de los maestros participantes en la investigación formal.

C. Estudio formal

Luego de validar el instrumento de investigación, obtener autorización del Departamento de Educación (Apéndice J), y de la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (Apéndice K), el investigador principal

estableció comunicación con varias escuelas elementales del Distrito Escolar de Aguadilla perteneciente a la ORE Mayagüez. Los municipios que componen este distrito son: Aguada, Aguadilla, Añasco y Rincón.

Las escuelas en que se promovió comunicación para llevar a cabo esta investigación fueron Juan Lino Santiago y Aquilino Cabán del municipio de Aguada. En el municipio de Aguadilla, la Escuela Elemental Homero Rivera Sola y Luis Muñoz Rivera. Las escuelas en pueblo de Añasco fueron Carmen Casasús Marti y la Escuela de Espino. En el municipio de Rincón, la Escuela Manuel González Melo y la Escuela Conrado Rodríguez.

Una vez se abrió comunicación con estas escuelas, se envió un correo electrónico, al director escolar, con la solicitud de colaboración (Apéndice L), la autorización para llevar a cabo la investigación en su escuela (Apéndices J, K), y la hoja de promoción para informar a los posibles participante sobre la investigación a llevar a cabo (Apéndice M). A través de este comunicado se le explicó al director escolar que su colaboración consistía en enviar, al investigador principal, los correos electrónicos de los posibles participantes. Por su parte, la hoja de promoción poseía el enlace y un código QR los cuales daban acceso a la carta de presentación para los maestros, el consentimiento y el cuestionario respectivamente.

Aquellos maestros que tomaron la decisión de participar, el documento de Consentimiento del Participante permitía corroborar que el maestro participante leyó y comprendió en qué consistía su participación en la investigación formal. Estos docentes podían contestar el instrumento de medición, el cual era un cuestionario. El cuestionario no poseía ninguna pregunta que revelara la identidad del participante. De estos maestros

se seleccionaron a los primeros treinta y nueve (39) participantes para ser parte de la muestra en la investigación formal.

Una vez los maestros participantes completaban el cuestionario presionaban el botón de someter y la puntuación obtenida llegaba al dispositivo de almacenamiento virtual (nube) el cual solo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Para garantizar a los participantes la confidencialidad el investigador principal no recibía mediante este formato digital, información alguna de procedencia de las respuestas, ni quien fue el participante.

Las respuestas ofrecidas se mantuvieron en la nube, en donde sólo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Al finalizar la investigación, el almacenamiento de los datos resultante fue transferido a formato PDF en un CD y están encriptados bajo la custodia del investigador. La clave de acceso solamente la conoce el investigador, para que ninguna persona pueda tener acceso a los datos. Estos datos permanecerán bajo la custodia del investigador principal en un lugar bajo llave en su hogar durante el periodo de 3 años. Una vez transferido el almacenamiento de la nube, este fue eliminado.

Procedimientos para recopilar los datos

Para recopilar los datos de esta investigación fue necesario seleccionar un instrumento de medición. Para esta investigación el investigador principal diseñó un cuestionario (Apéndice A). El mencionado cuestionario fue validado por un Comité de Expertos para determinar la validez y confiabilidad de este. El Comité estuvo constituido por un total de seis doctores quienes voluntariamente y sin compensación alguna,

aceptaron la invitación del investigador principal de colaborar en la validación del instrumento como experto en la materia del estudio.

Luego de certificar que el instrumento de medición poseía los criterios de validez y confiabilidad se solicitó autorización al Departamento de Educación para poder someter los documentos y propuesta de investigación a la Junta del IRB. Una vez la Junta del IRB aprobó estos documentos, el investigador principal realizó un estudio piloto con el quince por ciento de participantes que se esperaba tener en el estudio formal. Para el estudio formal se esperaba tener un total de sesenta (60) participantes voluntarios, por lo tanto, para el estudio piloto se debería contar con la colaboración de no menos de nueve participantes voluntarios. Por lo que se seleccionaron los primeros doce (12) maestros regulares de nivel elemental en el Distrito Escolar de Aguadilla.

Para llevar a cabo el estudio piloto se estableció comunicación con la Escuela Elemental Profesora Lydia Meléndez y la Escuela Elemental Anselmo Villarrubia en el municipio de Aguada. Una vez iniciada la comunicación, se envió un correo electrónico, al director escolar, con la solicitud de colaboración (Apéndice H), la autorización para llevar a cabo el estudio piloto en su escuela (Apéndices F, G) y la promoción del estudio para informar a los posibles participante sobre el estudio a llevar a cabo (Apéndice I).

A través de este comunicado se le explicó al director escolar que su colaboración consistía en enviar, al investigador principal, los correos electrónicos de los posibles participantes. Por su parte, la hoja de promoción poseía el enlace y un código QR los cuales daban acceso a la carta de presentación para los maestros, el consentimiento y el cuestionario respectivamente.

Aquellos maestros que tomaron la decisión de participar, el documento de Consentimiento del Participante permitía corroborar que el maestro participante leyó y comprendió en qué consistía su participación en el estudio piloto. De estos voluntarios se seleccionaron los primeros doce (12) participantes, los cuales representan un poco más del 15% de los maestros destinados al estudio formal. Estos voluntarios contestaron el instrumento de medición, el cual era un cuestionario. El cuestionario no tenía ninguna pregunta que revelara la identidad del participante.

Una vez los maestros participantes completaban el cuestionario presionaban el botón de someter y la puntuación obtenida llegaba al dispositivo de almacenamiento virtual (nube) el cual solo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Para garantizar a los participantes la confidencialidad el investigador principal no recibía mediante este formato digital, información alguna de la procedencia de las respuestas, ni quien fue el participante.

Las respuestas ofrecidas se mantuvieron en la nube, en donde sólo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Al finalizar el estudio, el almacenamiento de los datos resultante de la investigación fue transferido a formato PDF en un CD y están encriptados bajo la custodia del investigador. La clave de acceso solamente la conoce el investigador, para que ninguna persona pueda tener acceso a los datos. Estos datos permanecerán bajo la custodia del investigador principal en un lugar bajo llave en su hogar durante el periodo de 3 años. Una vez transferido el almacenamiento de la nube, este fue eliminado.

Una vez realizado el estudio piloto se evaluó la confiabilidad del cuestionario. Para llevar a cabo este procedimiento se utilizó el *Coeficiente Alfa de Cronbach*. Este

procedimiento tiene la ventaja, sobre otros, porque no hay que dividir las premisas. Simplemente se aplica el instrumento y luego se calcula el coeficiente. Para calcular el coeficiente se utilizó el programa de *IBM SPSS statistics*. Estos coeficientes varían de cero a uno, en donde un coeficiente de cero indica que no hay confiabilidad y un coeficiente de uno representa un máximo de confiabilidad. El resultado de este coeficiente para el estudio piloto fue de 0.946, lo cual sugiere que el cuestionario posee una buena confiabilidad para recopilar los datos de los maestros participantes en la investigación formal.

Luego de que el *Coeficiente Alfa de Cronbach* reflejó que el cuestionario era confiable para recoger los datos se le solicitó autorización, al Departamento de Educación de Puerto Rico (Apéndice J) y a la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (Apéndice K), para llevar a cabo la investigación formal. Una vez autorizado, el investigador principal abrió comunicación con varias escuelas elementales del Distrito Escolar de Aguadilla, perteneciente a la ORE Mayagüez.

Los municipios que componen este distrito son: Aguada, Aguadilla, Añasco y Rincón. Las escuelas en que se inició comunicación para llevar a cabo la investigación formal fueron en el municipio de Aguada la Escuela Juan Lino Santiago y Aquilino Cabán. En el municipio de Aguadilla, la Escuela Elemental Homero Rivera Sola y la Luis Muñoz Rivera. Las escuelas en pueblo de Añasco fueron Carmen Casasús Martí y la Escuela de Espino. En el municipio de Rincón, la Escuela Manuel González Melo y la Escuela Conrado Rodríguez.

A los maestros que participaron voluntariamente se les explicó que no iban a recibir ningún tipo de compensación. Sin embargo, los hallazgos permitieron al

investigador principal describir, analizar y evaluar las posibles relaciones entre las variables. Estas se utilizaron para ofrecer una serie de recomendaciones al Departamento de Educación de Puerto Rico. Las cuales fueron dirigidas a mayor acceso a la información y/o adiestramientos para el estudio sobre la inteligencia emocional para integrar adecuadamente al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Por lo que los beneficios potenciales, a largo plazo, eran hacia mejores condiciones de trabajo para el personal docente que labora en la sala regular.

También era posible compartir los hallazgos en alguna conferencia virtual que se invitara, de esta manera cada maestro participante podía determinar cuan capacitados se encontraba para trabajar con la integración de los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. Así que, los educadores podían determinar la ayuda y/u orientación requerida y así solicitar la misma para su desarrollo profesional.

Para garantizar a los participantes la confidencialidad y la privacidad, el investigador principal se comunicó con las escuelas participantes. Una vez establecida la comunicación, se envió un correo electrónico, al director escolar, con la solicitud de colaboración (Apéndice L), la autorización para llevar a cabo el estudio piloto en su escuela (Apéndices J, K) y la promoción del estudio para informar a los posibles participante sobre el estudio a llevar a cabo (Apéndice M).

A través de este comunicado se le explicó al director escolar que su colaboración consistía en enviar, al investigador principal, los correos electrónicos de los posibles participantes. Por su parte, la hoja de promoción poseía el enlace y un código QR los cuales daban acceso a la carta de presentación para los maestros, el consentimiento y el cuestionario respectivamente.

Aquellos maestros que tomaron la decisión de participar, el documento de Consentimiento del Participante permitía corroborar que el maestro participante leyó y comprendió en qué consistía su participación en la investigación. De estos voluntarios se reclutaron los primeros treinta y nueve (39) participantes que completaron el consentimiento y contestaron el cuestionario. El cuestionario no poseía ninguna pregunta que revelara la identidad del participante.

Por otra parte, para esta investigación existía un mínimo de riesgo de índole social. Dado a que el riesgo social suponía la posibilidad de que un participante sufriera alguna situación en el entorno que le rodeaba. Al estar utilizando una plataforma virtual no se podía garantizar el 100% de la privacidad a los participantes, ya que el número IP de la computadora en la que se completaba el cuestionario podía ser identificada. Ante esta realidad, se podía dar algún caso aislado de que el participante sintiera inseguridad o temor en contestar el cuestionario porque pensara que se podía revelar su identidad.

Para minimizar y prevenir este riesgo se informó en el Consentimiento del Participante a los maestros voluntarios que no se les solicitaba o recolectaban datos personales tales como: nombre, género, años de experiencia, preparación académica, dirección, ni cualquier otra información personal que lo identifique. El cuestionario fue completado en la plataforma de Microsoft Forms y los datos recopilados se manejaron en términos generales para propósitos de la investigación. La información generada a partir de esta investigación no divulgaba la identidad del participante, ya que no se solicitaba información alguna que le pudiera vincular directamente a la investigación. Una vez concluida la participación del maestro voluntario, la información o respuestas provistas estaban protegidas por el investigador principal.

Otros riesgos que considerar podían ser incomodidad en el factor tiempo del participante, el cansancio o agotamiento y quizás poca disposición a cooperar en la investigación. De manera preventiva a estos riesgos, se proveía en el Consentimiento del Participante los beneficios de la investigación para estimular la participación e interés del maestro voluntario en culminar el proceso de la investigación. Además, si el participante requería algún tipo de asistencia, el investigador principal contaba con la colaboración de cuatro Trabajadores Sociales que estaban disponibles para consultas (Apéndice N). Sin embargo, si la incomodidad, inseguridad o temor continuaban, el participante voluntario se podía retirar de la investigación sin ninguna consecuencia.

Por su parte, el investigador principal estaba disponible a través de llamadas telefónicas y/o correo electrónico antes, durante y después del proceso de la investigación para responder cualquier duda o pregunta que pudieran tener los maestros voluntarios. Además, tenía accesible el número de teléfono y correo electrónico de las escuelas participantes para comunicar al director escolar cualquier imprevisto durante todo el proceso. De surgir cualquier situación que impidiera la comunicación con el director escolar, el investigador principal se comunicaría con el Presidente del Comité, Dr. Damián Vélez Serra, para establecer un plan de acción a seguir.

De igual manera, si durante el proceso de la investigación ocurría un evento adverso como, por ejemplo: interrupción del servicio de energía eléctrica, perder la carga de la batería de su dispositivo, quedarse sin conexión a internet, que el dispositivo del participante se haya dañado, entre otros. Ante este tipo de eventos, la participación de los maestros voluntarios se podía reestablecer dado a que la información o respuestas

entradas no quedaban grabadas en la aplicación, así que el participante podría comenzar nuevamente y finalizar el proceso.

De surgir algún evento adverso en el colectivo de la escuela participante como, por ejemplo: temblor de tierra, un huracán, una huelga, emanación de gases, entre otros. Ante estos eventos se activaría el protocolo establecido en el Diseño de Excelencia Escolar (DEE) de la escuela afectada. Para estos efectos, el investigador principal se tendría que ajustar a los procesos establecidos en el Plan Multirriesgo de cada escuela afectada. Por lo que debía contactar al personal de apoyo de la escuela y/o personal administrativo encargado del manejo de emergencias para conocer los procesos a seguir.

Por otra parte, el maestro voluntario podría comunicarse con el investigador principal a los números de teléfono notificados previamente. Si el investigador principal no podía resolver la situación, se comunicaría con el Presidente del Comité, Dr. Damián Vélez Serra, para informar lo sucedido y determinar el proceso a seguir. Se entendía que con esas medidas el participante afectado debía salir de cualquier conflicto. De lo contrario, el participante se podía retirar de la investigación sin ninguna consecuencia.

Ante la posibilidad de que el evento adverso impidiera la comunicación con los participantes del estudio, interrumpiendo así, el proceso de la investigación. El investigador principal acataría los procesos contenidos en el protocolo del Manual Multirriesgo Escolar de la escuela participante y se comunicaría con el Presidente del Comité, Dr. Damián Vélez Serra, para establecer un plan de acción a seguir.

Una vez establecido el plan, se debería informar a la Junta de Revisión de Investigación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para que el organismo determine si los pasos presentados eran los adecuados o si era necesario aplicar medidas

adicionales. Una vez establecidos los pasos a seguir, se les tenía que notificar a los directores escolares y por consiguiente a los maestros, las medidas o acciones a tomar para continuar con la investigación.

Una vez los participantes completaban el cuestionario presionaban el botón de someter y la puntuación obtenida llegaba al dispositivo de almacenamiento virtual (nube) el cual solo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Para garantizar a los participantes la confidencialidad el investigador principal no recibía mediante este formato, información alguna de la procedencia de las respuestas, ni quien era el participante. Las respuestas ofrecidas se mantuvieron en la nube, en donde sólo el investigador principal tenía acceso haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Cuando todos los cuestionarios estuvieron disponibles, el investigador principal se comunicó con el Presidente del Comité para proceder a contabilizar los mismos.

Ningún cuestionario se utilizó si el documento de Consentimiento del Participante no estaba completado por el maestro participante. La información provista por los participantes se mantuvo en la nube, en donde sólo tenía acceso el investigador principal haciendo uso de la contraseña de la cuenta. Se crearon dos archivos, uno identificado como estudio piloto y otro identificado como estudio formal.

Al finalizar el estudio, el almacenamiento de los datos resultante de la investigación se transfirió a formato PDF en un CD y están encriptados bajo la custodia del investigador. La clave de acceso solamente la conoce el investigador, para que ninguna persona pueda tener acceso a los datos. Estos datos permanecen bajo la custodia del investigador principal en un lugar bajo llave en su hogar durante el periodo de 3 años. Una vez transferido el almacenamiento de la nube, este fue eliminado.

Análisis estadístico de la investigación

Una vez recopilados los datos en el estudio piloto, los resultados fueron entregados a un programador de datos, autorizado por el Comité de Disertación, para procesarlos utilizando el *Programa de IBM SPSS statistics*. Para este análisis de datos sobre la experiencia de los participantes con el tema y los datos relacionados a las premisas se utilizó el porcentaje que se obtuvo de las respuestas ofrecidas por la muestra en el cuestionario.

Al completar este análisis, el programador entregó los datos con los resultados al Presidente del Comité de disertación quien tuvo a su cargo revisar que hayan sido procesados y programados adecuadamente para luego entregar y discutir con el investigador principal. De esta manera poder validar el instrumento de medición. Este análisis de datos que el programador lo convierte a números para llevar a gráficas y tablas hace del análisis uno cuantitativo.

Por otra parte, el diseño estadístico del estudio piloto estuvo constituido por análisis de coeficientes de correlación de Pearson, coeficientes de determinación, prueba t y estadística descriptiva. Para calcular la confiabilidad del cuestionario se utilizó el *Coeficiente Alfa de Cronbach*. Para este procedimiento se utilizó el programa de *IBM SPSS statistics*. Estos coeficientes varían de cero a uno, en donde un coeficiente de cero indica que no hay confiabilidad y un coeficiente de uno representa un máximo de confiabilidad. El resultado de este coeficiente fue de 0.946, lo cual indicaba que el cuestionario tenía una buena confiabilidad para recopilar los datos de los maestros participantes en la investigación formal.

Al analizar la data recolectada de los resultados del estudio piloto, se tenía la confianza que los resultados fluyeran de manera similar ante una muestra mayor. Así que, al ampliar la muestra durante el proceso de la investigación formal, se esperaba que las puntuaciones siguieran la misma tendencia con cierta variación. Esto representaba un panorama positivo para pasar a la próxima etapa del estudio, que era el desarrollo de la investigación formal.

Por lo tanto, se confirmaba que los datos recolectados en el estudio piloto se alineaban estrechamente con el objetivo que buscaba el instrumento de medición, dado a que el *Coeficiente Alfa de Cronbach* indicaba que el cuestionario tenía una buena confiabilidad para recopilar los datos en la investigación sobre el conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Por otra parte, la estadística descriptiva y la Prueba T reflejaban puntuaciones similares a las esperadas en una investigación ideal. Por lo que se entendía, que se tenían todos los elementos necesarios para solicitar autorización, al Departamento de Educación y a la Junta de Revisión Institucional, para llevar a cabo la investigación formal. Por esta razón, se solicitó la aprobación de estas agencias para poder pasar a la próxima etapa del estudio que era la investigación formal.

Una vez realizada la investigación formal y de haber recopilado los datos, estos fueron entregados a un programador de datos, autorizado por el Comité de Disertación, para procesarlos utilizando el *Programa de IBM SPSS statistics*. Para este análisis de datos sobre la experiencia de los participantes con el tema y los datos relacionados a las

premisas se utilizó el porcentaje que se obtuvo de las respuestas ofrecidas por la muestra en el cuestionario.

Al completar este análisis, el programador entregó los datos con los resultados al Presidente del Comité de disertación quien tuvo a su cargo revisar que estuvieran procesados y programados adecuadamente para luego entregar y discutir con el investigador principal. De esta manera poder certificar las hipótesis previamente establecidas. En este análisis de datos que el programador lo convierte a números para llevar a gráficas y tablas hace del análisis uno cuantitativo.

Para llevar a cabo este análisis entre las variables del problema planteado, desde la perspectiva e interés del investigador principal, se alineaba favorablemente, hacia el uso de un método de relaciones de variables mediante un análisis de coeficientes de correlación, aplicables a la construcción de hipótesis alternativas e hipótesis nulas. Por lo tanto, el diseño estadístico de la investigación estuvo constituido por el análisis de coeficientes de correlación de Pearson, coeficientes de determinación y estadística descriptiva. La decisión estadística sobre las hipótesis alternativas e hipótesis nulas estuvo fundamentada en los principios matemática estadístico de $p < .05$.

Por su parte, los hallazgos de la estadística descriptiva de la investigación indicaban que, las medias reflejaban valores similares. Así que, al buscar la varianza se encontró que las diferencias eran mínimas. Dado a que la varianza entre variables era mínima se pudo determinar que estas medidas mostraban una tendencia a ser homogéneas. Así que, al colocar estos valores en un plano de coordenadas estos se graficaron en forma lineal.

De la data recolectada por el instrumento de investigación, el investigador principal pudo sintetizar, que tanto en la pregunta de investigación como en las sub-preguntas, los hallazgos indicaron que todas las variables correlacionaron significativamente entre sí, en todas las preguntas. Por lo tanto, se pudo resumir que todas las hipótesis alternativas fueron confirmadas y las hipótesis nulas fueron descartadas.

Capítulo IV Resultados

Introducción

En este capítulo se presenta al lector los hallazgos de la investigación, la cual pretende describir, analizar y evaluar la relación que pueda existir entre, el conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales al salón de clases. Para concretar este propósito se planteó la pregunta de investigación: *¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase?* A su vez, esta pregunta se formuló en nueve sub-preguntas, las cuales canalizan la pregunta de investigación. Por consiguiente, estas se deben contestar de manera clara y precisa para que no exista ambigüedad a la respuesta que se ofrecerá a la pregunta de investigación.

A continuación, se presentan las sub-preguntas que fueron la base de estudio de esta investigación:

1. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
2. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
3. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

4. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
5. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
6. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
7. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
8. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
9. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

El estudio de las variables de la pregunta de investigación, desde la perspectiva e interés del investigador principal, se alinea favorablemente, hacia el uso de un método de relaciones de variables. Por lo tanto, la decisión estadística sobre las hipótesis alternativas e hipótesis nulas estarán fundamentadas en los principios matemática estadístico de $p < .05$.

Resultados del estudio piloto

El estudio piloto se realizó mediante la plataforma *Microsoft Forms* con una muestra de 12 maestros voluntarios. Estos maestros participantes eran integrantes de dos Escuelas Elementales del Distrito Escolar de Aguadilla, perteneciente a la Oficina Regional Educativa de Mayagüez, del Departamento de Educación de Puerto Rico. El

estudio piloto se llevó a cabo de manera virtual y sin ningún tipo de eventualidad. A continuación, se muestra la Tabla 2 donde se resumen los valores de más pertinencia de la estadística descriptiva del estudio realizado:

Tabla 2

Estadística descriptiva del Estudio Piloto

	Media	Desviación Estándar	Varianza de Medias
Conocimiento	3.5825	0.71249	0.508
Comprensión	3.7592	0.90644	0.822
Motivación	3.3608	0.97323	0.947
Empatía	3.5650	0.79003	0.624
Habilidad Social	3.4350	0.80087	0.641

n = 12 participantes.

Los datos de la estadística descriptiva del Estudio Piloto de la Tabla 2 indican que, las medias fluctuaron de 3.3608 a 3.7592. Por lo tanto, los valores entre las variables tienden a ser similares. Así que, al buscar la varianza se encontró que estas fluctuaron entre 0.508 a 0.947. Dado a que la varianza entre variables es mínima se puede determinar que estas medidas muestran una tendencia a ser homogéneas.

Para analizar los resultados desde otra perspectiva, se les aplicó a las medias la Prueba T. Esta prueba se encarga de medir las diferencias entre las medias de los grupos. Por lo que, a mayor diferencia entre las medias, menor correlación. Según los resultados de la Prueba T, no existen diferencias significativas entre las medias, por lo tanto, se confirma que estas variables tienen una tendencia a correlacionar.

Además, se utilizó el *Coefficiente alfa de Cronbach* para determinar si el instrumento de medición ofrece confiabilidad. Para calcular este coeficiente se utilizó el *Programa de IBM SPSS statistics*. Estos coeficientes varían de cero a uno, en donde un

coeficiente de cero indica que no hay confiabilidad y un coeficiente de uno representa un máximo de confiabilidad. El resultado de este coeficiente fue de 0.946, lo cual sugiere que el cuestionario posee una buena confiabilidad para recopilar los datos de los maestros participantes en la investigación formal.

Para concluir la presentación de los resultados del estudio piloto, se muestra la Tabla 3. A través de esta, se puede observar las correlaciones existentes entre las variables del estudio realizado. De esta manera, se puede tener una perspectiva más amplia de los resultados para desarrollar el análisis del estudio piloto.

Tabla 3

Correlaciones de las variables del Estudio Piloto

	Conocimiento	Comprensión	Motivación	Empatía	Habilidad Social
Conocimiento	1.00	0.865**	0.616*	0.651*	0.746**
Comprensión	0.865**	1.00	0.672*	0.804**	0.856**
Motivación	0.616 *	0.672*	1.00	0.918**	0.872**
Empatía	0.651*	0.804**	0.918**	1.00	0.867**
Habilidad Social	0.746**	0.856**	0.872**	0.867**	1.00

n = 12 participantes.

* = p < . 05

** = p < . 01

La correlación es una medida estadística que indica hasta qué punto dos variables están relacionadas entre sí. Esta se describe mediante la letra r, y se le conoce como el coeficiente de correlación. Los valores de este coeficiente van desde -1 hasta +1, y sin unidades de medida. Donde las puntuaciones cercanas a cero representan que existe poca correlación y los valores cerca a uno representan una correlación fuerte o significativa.

Por otro lado, cuando la correlación es positiva, los valores de ambas variables tienden a incrementarse juntos. Sin embargo, si la correlación es negativa, los valores de una variable tienden a incrementarse mientras que los valores de la otra variable descienden. Por lo tanto, de la Tabla 3 se desprende que todas las variables correlacionan positivamente entre sí de una manera significativa. Por lo que se puede considerar que las variables del estudio estas están relacionadas linealmente.

Luego de observar la data recolectada de los resultados del estudio piloto, se puede esperar que los resultados fluyan de manera similar ante una muestra mayor. Así mismo, el instrumento de medición es adecuado para la investigación, dado a que el *Coeficiente alfa de Cronbach* sugiere que el cuestionario posee una buena confiabilidad. Además, la estadística descriptiva y la Prueba T ofrecen puntuaciones similares a las esperadas en una investigación ideal. Por lo que se concluye, que se tienen todos los elementos para llevar a cabo la investigación formal.

Desarrollo de la investigación

La investigación se realizó mediante la plataforma *Microsoft Forms* con una muestra de 39 maestros voluntarios. Estos participantes eran integrantes de ocho Escuelas Elementales del Distrito Escolar de Aguadilla, perteneciente a la Oficina Regional Educativa de Mayagüez, del Departamento de Educación de Puerto Rico. La investigación se llevó a cabo de manera virtual y sin ningún tipo de eventualidad.

Una vez recopilados los resultados, estos fueron entregados a un programador de datos, autorizado por el Comité de Disertación. Este programador procesó los mismos utilizando el *Programa de IBM SPSS statistics*. Para este análisis de datos sobre la experiencia de los participantes con el tema y los datos relacionados a las premisas se

utilizó el porcentaje que se obtuvo de las respuestas ofrecidas por la muestra en el cuestionario.

Para tener una perspectiva más elaborada de los datos encontrados en esta investigación se presentan los resultados de las sub-preguntas. Para luego responder a la pregunta de investigación: *¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase?*

Resultados de las sub-preguntas 1 a 3

A través de los resultados de estas sub-preguntas se puede determinar si existe relación entre el conocimiento que posee el maestro de la sala regular y la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases:

1. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
2. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
3. ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

Para analizar los resultados se muestra la tabla de correlaciones y así observar las tendencias que siguen los valores de las variables. De esta manera, tener una perspectiva más amplia de los resultados para desarrollar el análisis de la investigación. A

continuación, la Tabla 4 incorpora las correlaciones que existen entre las variables de las sub-preguntas 1-3 de la investigación realizada.

Tabla 4

Correlaciones de las variables de las sub-preguntas 1-3.

	Conocimiento	Motivación	Empatía	Habilidad Social
Conocimiento	1.000	0.821**	0.742**	0.716**
Motivación	0.821**	1.000	0.907**	0.869**
Empatía	0.742**	0.907**	1.000	0.870**
Habilidad Social	0.716**	0.869**	0.870**	1.000
n = 39 participantes.		* = p < . 05	** = p < . 01	

La correlación es una medida estadística que indica hasta qué punto dos variables están relacionadas entre sí. Esta se describe mediante la letra r, y se le conoce como el coeficiente de correlación. Los valores de este coeficiente van desde -1 hasta +1, y sin unidades de medida. Donde las puntuaciones cercanas a cero representan que existe poca correlación y los valores cerca a uno representan una correlación fuerte o significativa.

Por otro lado, cuando la correlación es positiva, los valores de ambas variables tienden a incrementarse juntos. Sin embargo, si la correlación es negativa, los valores de una variable tienden a incrementarse mientras que los valores de la otra variable descienden. Por lo tanto, de la Tabla 4 se desprende que los resultados de las variables en la investigación se pueden graficar positivamente en forma lineal. Por lo que se puede interpretar que las variables de estas sub-preguntas correlacionan positivamente entre sí de una manera significativa.

En otras palabras, para la primera pregunta: ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases? Se puede asegurar que existe una relación muy fuerte entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Para la segunda pregunta: ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases? Se puede garantizar que existe una relación estrecha entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

De igual manera, para la tercera pregunta: ¿Qué relación existe entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases? Dado a los resultados de la investigación, se puede afianzar que existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Resultados de las sub-preguntas 4 a 6

A través de los resultados de estas sub-preguntas se puede determinar si existe relación entre la comprensión que posee el maestro de la sala regular y la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases:

4. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

5. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
6. ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

Para analizar los resultados se presenta la Tabla 5, la cual incorpora las correlaciones que existen entre las variables de las sub-preguntas 4-6. De esta manera, precisar las tendencias que siguen los valores de estas variables. Así, tener un punto de vista más amplio de los resultados para desarrollar el análisis de la investigación.

Tabla 5

Correlaciones de las variables de las sub-preguntas 4-6.

	Comprensión	Motivación	Empatía	Habilidad Social
Comprensión	1.000	0.851**	0.769**	0.832**
Motivación	0.851**	1.000	0.907**	0.869**
Empatía	0.769**	0.907**	1.000	0.870**
Habilidad Social	0.832**	0.869**	0.870**	1.000

n = 39 participantes.

* = p < . 05

** = p < . 01

En la Tabla 5 se observa que todas las variables presentan una correlación positiva y muy fuerte. Por lo tanto, los valores de ambas variables tienden a incrementarse juntos. Por lo que se puede considerar que las variables del estudio están estrechamente relacionadas.

Así que, para la cuarta pregunta: ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a

la sala de clases? Cabe mencionar, según los datos recopilados, que existe una relación muy fuerte entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Para la quinta pregunta: ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases? Según la Tabla 5, se puede interpretar que existe una relación positiva entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Asimismo, para la sexta pregunta: ¿Qué relación existe entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases? Se puede indicar que existe una relación directa entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Resultados de las sub-preguntas 7 a 9

Por medio de los resultados que se obtengan de estas sub-preguntas se puede formalizar si existe, o no existe, relación alguna entre la destreza que posee el maestro de la sala regular y la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. A continuación, las sub-preguntas:

7. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?
8. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

9. ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?

Para examinar los hallazgos de la investigación se presenta la tabla de correlaciones y así detallar las tendencias que siguen los valores de las variables involucradas en las sub-preguntas. De este modo, tener un punto de vista más completo de los resultados encontrados, para luego, desarrollar el análisis de la investigación.

A continuación, la Tabla 6 expone las correlaciones que existen entre las variables de las sub-preguntas 7-9 de la investigación realizada.

Tabla 6

Correlaciones de las variables de las sub-preguntas 7-9.

	Destreza	Motivación	Empatía	Habilidad Social
Destreza	1.000	0.689**	0.698**	0.751**
Motivación	0.689**	1.000	0.907**	0.869**
Empatía	0.698**	0.907**	1.000	0.870**
Habilidad Social	0.751**	0.869**	0.870**	1.000

n = 39 participantes.

* = $p < .05$

** = $p < .01$

De la Tabla 6 se puede interpretar que todas las variables involucradas en las sub-preguntas, correlacionan positivamente entre sí de una manera significativa. Es decir, a medida que aumenta el valor de una variable, también lo hace el valor de la otra variable. Por lo que se puede considerar, que las variables del estudio deben graficar positivamente de forma lineal dado a que están relacionadas fuertemente.

En otras palabras, para la séptima pregunta: ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales

a la sala de clases? Se puede asegurar que existe una relación fuerte entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

De manera similar, la octava pregunta: ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases? Se puede garantizar que existe una relación estrecha entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Asimismo, para la novena y última pregunta: ¿Qué relación existe entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases? Según los resultados de la investigación, se puede afianzar que existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Resultados de la investigación

Para poder describir, analizar y evaluar, el conocimiento/comprensión y las destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales al salón de clases, es necesario responder a la pregunta de la investigación: *¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase?*

A continuación, se muestra la Tabla 7 donde se resumen los valores de más pertinencia de la estadística descriptiva del estudio realizado:

Tabla 7

Estadística descriptiva de la investigación

	Media	Desviación Estándar	Varianza de Medias
Conocimiento	3.5900	0.75976	0.577
Comprensión	3.6208	0.73303	0.537
Motivación	3.2733	1.00956	0.947
Empatía	3.5218	0.84218	0.709
Habilidad Social	3.2979	0.83164	0.692
n = 39 participantes.		* = $p < .05$	** = $p < .01$

Los datos de la estadística descriptiva de la investigación de la Tabla 7 indican que, las medias fluctuaron de 3.2979 a 3.6208. Por lo tanto, los valores entre las variables tienden a ser similares. Así que, al buscar la varianza se encontró que estas fluctuaron entre 0.537 a 0.947. Dado a que la varianza entre variables es mínima se puede determinar que estas medidas muestran una tendencia a ser homogéneas.

De la data recolectada por el instrumento de investigación, el investigador principal puede sintetizar, que tanto en la pregunta de investigación como en las sub-preguntas, los hallazgos indican que todas las variables correlacionan significativamente entre sí, en todas las preguntas. Así que, se puede resumir que todas las hipótesis alternativas fueron confirmadas. Por consiguiente:

1. Existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
2. Existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)

3. Existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
4. Existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
5. Existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
6. Existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
7. Ha: 7. Existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
8. Existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la empatía para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)
9. Existe una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. ($p < .05$)

Capítulo V

Discusión

Introducción

Luego de haber presentado los resultados de la investigación sobre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases, el investigador principal presenta las conclusiones de la investigación. Además, se ha de realizar una comparación entre los hallazgos y los estudios citados, adicional se presentan las limitaciones metodológicas enfrentadas durante el proceso. Finalmente, se realizan recomendaciones a futuras investigaciones a desarrollar.

Conclusiones del estudio

Los resultados presentados en el capítulo anterior sobre la pregunta de investigación: *¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase?* Indican que todas las variables correlacionan significativamente entre sí, en todas las preguntas. Por lo que, se puede concluir de manera general que todas las hipótesis alternativas se confirman.

Por consiguiente, como existe una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la motivación, el investigador principal concluye que aquellos maestros que tengan el conocimiento, de igual manera se sentirán motivados para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Del mismo modo, al existir una relación significativa entre el conocimiento del maestro regular y la empatía, el investigador principal concluye que esos maestros que tengan el conocimiento igualmente serán empáticos al integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala

de clases. Asimismo, como existe una fuerte relación entre el conocimiento del maestro regular y la habilidad social, el investigador principal concluye que los maestros que tengan el conocimiento, de igual manera utilizarán la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

En consecuencia, al existir una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la motivación, el investigador principal concluye que los maestros que comprendan el concepto de la inteligencia emocional se sentirán motivados para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Así que, como existe una fuerte relación entre la comprensión del maestro regular y la empatía, el investigador principal concluye que esos maestros que tengan comprensión serán empáticos al integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. De igual forma, al existir una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social, el investigador principal concluye que los maestros que comprendan el concepto de la inteligencia emocional utilizarán la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Por lo tanto, como existe una fuerte relación entre la destreza del maestro regular y la motivación, el investigador principal puede concluir que aquellos maestros que posean las destrezas de la inteligencia emocional estarán motivados para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Del mismo modo, al existir una relación significativa entre la destreza del maestro regular y la empatía, el investigador principal concluye que esos maestros que tengan la destreza serán empáticos al integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Asimismo, como existe una relación significativa entre la comprensión del maestro regular y la habilidad social, el

investigador principal concluye que los maestros que tengan las destrezas de la inteligencia emocional utilizarán la habilidad social para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Por otra parte, de los datos recopilados a través del instrumento de medición se desprende que el 64% de los maestros del salón regular afirman que no están capacitados, o que están poco capacitados, para integrar adecuadamente a un estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. Este porcentaje es una cifra alarmante, lo cual lleva a pensar en la manera en que se está realizando el proceso de integración de los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases regular. Una población que está en aumento dado al deterioro de la salud mental existente en Puerto Rico.

Por lo que el investigador principal concluye que existe gran necesidad en el magisterio del Distrito Escolar de Aguadilla de conocer/comprender y desarrollar la destreza para trabajar con la inteligencia emocional. Así alcanzar una integración exitosa del estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases regular y lograr que el educador se sienta complacido de estar en su salón de clases. Porque suele suceder que cuando el maestro del salón regular se percata que en su clase hay estudiantes con trastornos de conducta se sienten irritados.

Esto no debe ser así, pues los estudiantes con disturbios emocionales tienen necesidades específicas, así como las tienen otros estudiantes en su clase. Sus diferencias comienzan a partir de la severidad de estas necesidades, las cuales pueden requerir más ayuda en distintas áreas que los demás estudiantes. Por lo que el maestro debe ser consistente, establecer normas y reglas en el salón de clases que se rijan en todo momento. Es muy importante recordar que la inteligencia emocional del maestro y el uso

cuidadoso de situaciones organizadas y estructuradas a través de un período largo de tiempo son necesarios para una integración exitosa, especialmente si el estudiante con disturbios emocionales está constantemente probando relaciones.

Por tal razón, a menudo son esenciales los materiales diseñados por el maestro para satisfacer las necesidades académicas, debido a que éstos acompañan el problema emocional del estudiante. También podría ser necesario hacer algunas adaptaciones, ya sea en los procedimientos de enseñanza o en el ambiente del salón de clases. Esto no solo beneficiará a estos estudiantes, sino que todos los estudiantes especiales y/o regulares podrían necesitar de esos cambios. Se debe recordar que la instrucción diferenciada que exige el Departamento de Educación de Puerto Rico implica la combinación entre los estilos de aprendizaje, las habilidades, talentos e intereses que posee cada estudiante.

Comparación entre los hallazgos y estudios citados

Para desarrollar esta investigación, basada en la inteligencia emocional del maestro regular y la integración del estudiante con disturbios emocionales al salón de clases, se elaboraron las bases en tres teorías fundamentales. La primera fue La Teoría del Aprendizaje Social, seguida por la Teoría de la Inteligencia Emocional y finalizando con la Teoría del Liderazgo Transformacional. Por su parte, la Teoría del Aprendizaje Social plantea el modelaje como alternativa a seguir en respuesta a las distintas situaciones que puedan surgir ante cualquier evento. Los postulados de la Teoría de la Inteligencia Emocional afirman que si se trabaja adecuadamente con las emociones se estimularía a los estudiantes a un aprendizaje de calidad. Mientras que, si el maestro posee un liderazgo transformacional, elevará ese aprendizaje de calidad a un compromiso escolar en donde toda la comunidad se beneficia de los logros alcanzados por los estudiantes.

La teoría del aprendizaje social establece que hay tipos de aprendizaje donde la enseñanza directa, no es necesariamente el principal mecanismo para que se dé el aprendizaje. Por lo que el elemento social puede dar lugar al desarrollo de un nuevo aprendizaje entre los estudiantes. Esta teoría es útil para explicar cómo las personas pueden aprender cosas nuevas y desarrollar nuevas conductas mediante la observación de otros. Por tal razón, el maestro debe proveerle actividades en las cuales el estudiante con disturbios emocionales pueda participar en grupo para una mejor integración a la sala de clases regular (Bandura y Mischel, 2012).

Desde esta perspectiva, para la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, se redactaron dos premisas en el instrumento de medición para auscultar el uso de estrategias de enseñanza dirigidas al modelaje de conductas. Las premisas fueron redactadas de la siguiente manera: Utiliza el juego de roles para representar situaciones de la sociedad, y la segunda, realiza actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo. A través de estas estrategias el estudiante tiene la oportunidad de observar la manera en que proceden los demás ante la situación presentada. Por lo que el docente puede utilizar el modelaje de otros para elaborar una enseñanza deseada.

Para la primera premisa, el 20% de los maestros contestó que pocas veces utiliza el juego de roles, el 35% indicó que a veces, el 38% señaló que muchas veces utiliza el juego de roles y el 7% aseguró utilizar siempre el juego de roles para representar situaciones de la sociedad. Basado en estos porcentajes, se puede pensar que los estudiantes con disturbios emocionales integrados a la sala regular tienen una buena

oportunidad de observar modelos apropiados para construir una conducta socialmente aceptada.

Mientras que, para la segunda premisa, el 39% de los participantes a veces realiza actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo, el 41% indicó que muchas veces realiza este tipo de actividades y el 15% aseguró utilizar siempre actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo. Por otro lado, solo el 5% de los maestros participantes nunca o pocas veces han realizado actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo. Según las respuestas de los docentes se puede entender que un porcentaje alto de los educadores conoce los beneficios de esta estrategia didáctica para los estudiantes.

Goleman (1999) definió la inteligencia emocional como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y responder adecuadamente a los estados de ánimo y deseos de los demás. Para lograr hacer contacto con los propios sentimientos se deben reconocer y entender las fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo.

Por su parte, en la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, se plantea que los pilares de la inteligencia emocional son las habilidades sociales, la motivación y la empatía. Por tal razón, el investigador principal desarrolló el instrumento de medición en base a estos pilares. Dado que estos componentes de la inteligencia emocional son esenciales para entender las necesidades y emociones de los educadores.

Así que se asignó una parte del instrumento de medición para auscultar las destrezas de motivación en el maestro regular. Otra parte fue dirigida a conocer las destrezas de empatía en el maestro regular. La próxima parte, se concentraba en examinar las destrezas de habilidades sociales en el maestro regular. Se utilizaron estos componentes de la inteligencia emocional porque el investigador principal entiende que estos ayudan al manejo de las relaciones entre los docentes y los estudiantes con disturbios emocionales para una mejor convivencia de la comunidad escolar.

Según los resultados de la investigación existe una relación significativa entre las variables del estudio, Por lo que se pudo determinar que aquellos maestros que estaban relacionados con la Teoría de la Inteligencia Emocional utilizan la misma para el desarrollo de sus clases. Así que, cada maestro debe hacer su parte para que tenga mayor acceso a relacionarse con esta teoría y poder entender las necesidades, así como, las emociones de sus estudiantes. De esta manera, el estudiante con disturbios emocionales puede alcanzar el sentido de pertenencia y entender que es importantes dentro de su grupo. Su aceptación por el grupo es el factor más importante para que el estudiante con disturbios emocionales pueda establecer un buen concepto de sí mismo y sentirse parte de la comunidad escolar.

De los estudios citados en la literatura, se desprende que las técnicas conductuales no se pueden hacer valer indiscriminadamente. En primer lugar, se debe realizar un análisis funcional y determinar el por qué ocurre la conducta indeseada, es importante hacer una buena selección de las técnicas conductuales a implantar. Esto, permite que el estudiante se pueda beneficiar de un plan de intervención a tono con las necesidades, según sea el caso. El inicio de esa capacitación comenzó con el *Proyecto Santa Mónica*

desarrollado por Hewett (1967), en California. El propósito del programa era ofrecer un ambiente escolar basado en los principios de control de la conducta.

De los datos recopilados en la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, se desprende, que el 37% de los maestros participantes nunca o pocas veces han realizado un análisis funcional para determinar el por qué ocurre una conducta indeseada. Mientras que el 49% informa que siempre o muchas veces ha logrado modificar las conductas indeseadas en sus estudiantes. Estos hallazgos dejan entre ver el gran espacio que existe para mejorar en el manejo de las técnicas conductuales, un proceso que se inició en la década de los sesenta.

Extremera, Fernández – Berrocal y Durán (2003), desarrollaron en España el estudio: *Inteligencia emocional y burnout en profesores*. Los hallazgos proporcionaron evidencia sobre ciertos factores emocionales y cognitivos relacionados con la aparición de desgaste emocional y burnout que deben ser tenidos en cuenta por futuros programas dirigidos a la prevención y el entrenamiento en el control del estrés laboral. Por su parte, en la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, se les solicitó a los docentes participantes que utilizaran sus criterios para indicar si cada año escolar que pasa su desempeño laboral era mejor.

Para esta premisa el 29% de los participantes voluntarios respondieron con un nunca o pocas veces. Mientras que el 16% entiende que a veces su desempeño laboral es mejor cada año escolar que pasa. En sumatoria, el 45% de los maestros participantes reconocen que sufren de cierto desgaste laboral. Este agotamiento puede implicar una

ausencia de la sensación de logros en el docente, lo cual puede desencadenar en cierta pérdida de la inteligencia emocional del educador.

López – Goñi y Goñi (2012), contribuyeron con la investigación: *La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes*. Los autores llegaron a la conclusión de que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de las competencias docentes. Por lo que ellos entienden que se debe destinar mayor atención a las competencias intrapersonales porque son la base de un desarrollo profesional sano y duradero. Martín (2013), complementó con la investigación: *El dominio de los contenidos escolares, competencia profesional y formación inicial de maestros*. Para esta investigación los entrevistados indicaron que el dominio de los contenidos es la competencia en la que han sido mejor preparados durante su etapa de formación inicial en la universidad.

Aunque en la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, no había premisas relacionadas a la preparación académica de los docentes voluntarios, existía una premisa en relación con la capacitación que ofrece el Departamento de Educación. La premisa fue redactada de la siguiente manera: Se anima usted a integrar los estudiantes con disturbios emocionales con la capacitación que el Departamento de Educación le ha otorgado. En donde el 47% de los maestros participantes respondieron que nunca o pocas veces se animaría a integrar los estudiantes con disturbios emocionales con la capacitación que el Departamento de Educación le ha otorgado. Por lo que se puede pensar que los maestros regulares en el

Distrito Escolar de Aguadilla reciben poca capacitación del Departamento de Educación para integrar a los estudiantes con disturbios emocionales.

Para realizar una comparación equitativa, el termino inclusión se puede definir de manera similar a integración. Los cuales disponen que los niños con impedimentos deberán ser educados lo más cerca posible a los niños regulares. Este tipo de educación de niños especiales en salas regulares de clases y con el apoyo de una educación especializada, se le conoce como inclusión/integración. Es importante destacar que la inclusión/integración se debe realizar solamente cuando el éxito del estudiante con impedimentos es probable.

Granada, Pomés y Sanhueza (2013), investigaron la: *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Los autores concluyeron que la experiencia de los educadores, las características de los estudiantes, los recursos de apoyo, la formación docente y la capacitación afectan las actitudes de los maestros. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. En la investigación se destacó que los profesores tendrían una actitud diferente de acuerdo con las distintas necesidades que los estudiantes presentan, siendo los trastornos emocionales los que concentran una respuesta más negativa, limitando las posibilidades de inclusión y participación de estos estudiantes.

De manera similar, en la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, el 34% de los maestros participantes respondieron que muchas veces se animaría a integrar a un estudiante con disturbios

emocionales con la capacitación de Departamento de Educación, mientras que el 8% siempre se animaría a integrar a un estudiante con disturbios emocionales.

También de los datos recopilados por el instrumento de medición se destaca que, para integrar correctamente los estudiantes que no se ajustan a las reglas, el 45% de los educadores siempre o muchas veces, sacrifican de su tiempo para buscar nuevas alternativas para sus estudiantes. Por su parte el 39% de los encuestados, ha logrado que el estudiante con disturbios emocionales/trastornos de conducta se sienta orgulloso.

Desde una perspectiva objetiva, de los datos se puede argumentar sobre la gran necesidad que existe en el magisterio de las escuelas públicas del Distrito Escolar de Aguadilla del Departamento de Educación de Puerto Rico sobre el proceso de integración, así como también del uso de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, desde un panorama alentador se puede difundir que las competencias están iniciadas y que se tiene que trabajar más en la formación docente en las universidades del país. Así como, en la capacitación de los maestros activos en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Cejudo y López – Delgado (2017), desarrollaron el estudio: *La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente*. Los resultados indicaron que los maestros con inteligencia emocional alta mostraron mayor reconocimiento de la importancia de las dimensiones emocionales para ser un maestro competente que sus colegas con niveles bajos de inteligencia emocional. Mientras que Hernández (2017), investigó: *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional*. Según la investigación los profesores argumentaron que la falta de competencias emocionales puede contribuir a la baja calidad educativa y puede ser el origen de conflictos en el salón de clases. Los resultados permiten confirmar que un buen desarrollo de competencias

emocionales en los docentes fortalecerá su perfil profesional y favorecerá un buen desempeño frente al grupo de estudiantes.

En esa dinámica, se cuestionó en la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, si el participante en momentos de conflicto podía manejar satisfactoriamente la situación. Donde el 44% de los voluntarios respondió que muchas veces lo podía resolver, mientras que el 10% siempre resolvía el conflicto de manera satisfactoria. Cuando el problema era entre estudiantes, el 34% de los maestros, muchas veces lo podía resolver rápidamente y el 16% siempre podía resolver los problemas entre los estudiantes rápidamente.

Es importante reconocer que los maestros tienen una influencia determinante en el comportamiento de los estudiantes. El entorno que los educadores le proporcionen a sus clases será concluyente para que los problemas aumenten o disminuyan. Un educador que no utilice la inteligencia emocional, o no esté capacitado en técnicas para manejar el salón de clases o diferencias individuales de los estudiantes puede crear un ambiente interno donde la agresión o la frustración sean respuestas al ambiente generado por el propio docente. Es natural, cuando el maestro tiene las herramientas necesarias para trabajar con sus estudiantes logrará cumplir con sus metas y la de sus estudiantes.

Por su parte, Rosa (2012), llevó a cabo en el nivel elemental del sistema público de Puerto Rico la investigación cualitativa, *El maestro de sala regular de clases ante el proceso de inclusión del niño con impedimentos*. Los resultados de la investigación reflejaron que los maestros consideran la inclusión como un proceso beneficioso para los estudiantes con impedimentos. Sin embargo, tienen dificultad para realizar adaptaciones

curriculares, planificar, y carecen de apoyo; por lo que no se sienten preparados para llevar a cabo el proceso de inclusión. Los maestros consideran que su actitud es un elemento determinante en su desempeño y en el aprendizaje de los niños con impedimentos.

En cambio, durante la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, se les preguntó a los voluntarios si sacrificaban de su tiempo para buscar nuevas alternativas para integrar correctamente los estudiantes que no se ajustan a sus reglas, y sólo el 45% respondió entre siempre y muchas veces. Por lo que se podría determinar que un poco menos de la mitad de los encuestados le prestan importancia a los beneficios que podría ofrecer la integración adecuada a un salón de clases.

Sin embargo, este aparente contraste entre investigaciones se simplifica con el hallazgo de Rosa (2012), la cual indica que los maestros tienen dificultad para realizar adaptaciones curriculares, planificar, y carecen de apoyo; por lo que no se sienten preparados para llevar a cabo el proceso de inclusión. Esta realidad, presenta un argumento firme para entender la razón por la cual muchos de los maestros no sacrifican de su tiempo para buscar nuevas alternativas para integrar correctamente los estudiantes que no se ajustan a sus reglas. Dado a que tienen desconocimiento, presentan dificultades y carecen de apoyo para llevar el proceso de integración adecuadamente.

Flores (2012), realizó la investigación: *La inteligencia emocional en el maestro del nivel elemental de dos escuelas privadas del área sur de Puerto Rico, herramienta fundamental en el contexto educativo*. Los hallazgos demuestran que cierta cantidad de maestros dominan las dimensiones que miden la inteligencia emocional por lo que urge

desarrollar conciencia para fortalecer estas capacidades y lograr mayores beneficios para la educación. De manera similar, la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, refleja la necesidad que existe sobre la inteligencia emocional en la práctica docente en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Aguadilla del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Vargas (2014), desarrolló en Puerto Rico la investigación: *Actitudes y prácticas educativas hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en la enseñanza de ciencia*. Según los resultados de la investigación, los maestros aceptan la inclusión porque esto es un derecho de los estudiantes con impedimentos y estos están protegidos por ley. Pero una vez llevada a cabo la inclusión, factores como la falta de recursos humanos, materiales y la cantidad excesiva de estudiantes implica demasiados retos.

Los maestros no sólo realizan modificaciones es sus prácticas educativas. También incorporan estrategias, métodos de enseñanza, prácticas innovadoras y la tecnología. Sin embargo, para los docentes la mejor alternativa es una enseñanza individualizada. Pero esta estrategia está limitada porque requiere de unas condiciones que en la actualidad el maestro carece en su salón de clases (Vargas, 2014).

Los resultados de la investigación de Vargas (2014), son cónsonos con los resultados de la investigación de Rosa (2012), donde se presenta la importancia de la actitud del maestro en su desempeño y en el aprendizaje de los niños con impedimentos. En las cuales, se destacan las distintas técnicas y estrategias que los educadores incorporan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para llevar a cabo la inclusión/integración del estudiante con impedimentos. Pero la falta de recursos y el apoyo a los docentes, limita a que este proceso se realice de una manera adecuada. Por lo

que el estudiante con impedimentos no recibe la ayuda necesaria y se afecta de una manera negativa.

Añade la investigación: *El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases*, la necesidad existente de la inteligencia emocional en la práctica docente. Por lo que el investigador principal entiende, que el maestro como agente relevante del proceso de integración, puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador. Sus actitudes, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan positiva o negativamente el proceso de integración de los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases regular.

Por tal razón es que el estudiante con disturbios emocionales requiere que el maestro sea un modelo transformador. De esta manera quiera imitarlo y así lograr elevar la calidad del aprendizaje en sus estudiantes. La enseñanza para un estudiante con disturbios emocionales requerirá que el maestro reconozca los sentimientos del estudiante y sea flexible, sin ser sensitivo. El maestro debe promover en el estudiante el sentido de responsabilidad que le ayude a desarrollar autocontrol, a tomar decisiones y escoger las alternativas de más aceptación social. Por lo tanto, es importante proveerle actividades en las cuales el estudiante con disturbios emocionales pueda participar en grupo.

Así que el investigador principal afirma que la formación inicial del docente es determinante para conocer/comprender y desarrollar las destrezas necesarias de la inteligencia emocional a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, llevar a cabo el proceso de integración de los estudiantes con disturbios emocionales exitosamente. Una educación emocional adecuada desarrollará en los

educadores competencias emocionales que permitirán mejores oportunidades de desarrollo, participación e integración a los estudiantes con disturbios emocionales.

Por otro lado, si la escuela quiere optar por un enfoque más inclusivo, tendrá que comprometerse y hacerse cargo de cada uno de sus miembros, pero muy en especial del maestro de la sala regular, quien es el elemento clave de este complejo proceso. Dado a que el docente debe poseer la capacidad de reconocer y comprender las diversas señales verbales y no verbales que a veces sirven para entender las necesidades individuales de los estudiantes con disturbios emocionales.

En consecuencia, para una integración exitosa se debe cuidar y proteger la salud emocional del educador. En él debe permanecer una actitud positiva para que pueda innovar en sus políticas y prácticas educativas. Así, desarrollar un currículo flexible en el cual se incluyan áreas de estudio que sean relevantes para el estudiante.

Conocer suficientemente a los niños como para tener una visión adecuada de lo que el educando puede dar en términos académicos y de comportamientos. Pues, si las expectativas son muy bajas, se convierten en profecías auto-realizables. Por el contrario, si son muy altas, pueden frustrar los esfuerzos del estudiante porque nunca puede estar a la altura de lo que se le pide.

Por tal razón, es necesaria una educación continua de la inteligencia emocional dado a esta polarización que requiere el estudiante con disturbios emocionales y al desgaste natural que ocurre en el desempeño laboral del docente. En resumen, todo este proceso debe impactar positivamente la actitud del maestro regular que integra a la sala de clases al estudiante con disturbios emocionales. De esta manera, crear un ciclo saludable de inteligencia emocional tanto para el maestro como para el estudiante.

Limitaciones metodológicas

Esta investigación se limitó a la voluntariedad de los maestros del salón regular de nivel elemental del Distrito Escolar de Aguadilla, perteneciente a la Oficina Regional Educativa de Mayagüez del Departamento de Educación de Puerto Rico. Los pueblos que componen este Distrito son: Aguada, Aguadilla, Añasco y Rincón. No se tomó en consideración los años de experiencia del maestro, el género o preparación académica de este para participar de la investigación. Sin embargo, se excluyó del estudio los maestros de Educación Especial y aquellos participantes que tenían una relación personal, familiar o de trabajo con el investigador principal.

Otra limitación que es importante destacar fue la Pandemia del COVID – 19. Esta situación fue un gran reto para lograr establecer comunicación con las escuelas y, por consiguiente, los posibles participantes. No obstante, el uso de la tecnología para el desarrollo de esta investigación fue un elemento esencial para enmarcar una comunicación efectiva. Por tal razón, era necesario que el maestro participante tuviera acceso y conocimiento tecnológico para participar de la investigación.

Recomendaciones a futuras investigaciones

1. Investigar las prácticas de la inteligencia emocional para integrar al estudiante con impedimentos a la sala de clases regular.
2. Estudiar el sentir de los estudiantes con disturbios emocionales integrados en la sala regular, con la finalidad de mejorar el proceso de integración a la corriente regular.
3. Auscultar la relación entre la capacitación que recibe el maestro del salón regular y la efectividad en la integración de los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases.

4. Estudiar si los talleres, orientaciones y charlas sobre la inteligencia emocional ofrecidas a los padres o encargados que tienen hijos con disturbios emocionales son efectivas en el proceso de integración de sus hijos.
5. Investigar la inteligencia emocional en los currículos de las universidades del país en la formación de los maestros.
6. Auscultar la relación existente entre los componentes de la inteligencia emocional y el manejo de conflictos por el maestro regular.
7. Desarrollar una investigación cualitativa con el tema de estudio.

Otras recomendaciones:

1. Ofrecer talleres sobre la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Ofrecer capacitación del manejo de la inteligencia emocional en la integración de los estudiantes con impedimentos.
3. Ofrecer capacitación sobre el impedimento disturbios emocionales a todos los educadores, incluyendo a directores escolares, trabajadores sociales y consejeros escolares.
4. Ofrecer capacitación a los maestros de la corriente regular sobre las técnicas de integración de los estudiantes con disturbios emocionales.
5. Elaborar un plan para capacitar en equipo a padres y maestros que trabajan con los estudiantes que poseen disturbios emocionales.
6. Hacer pruebas de conocimiento a los maestros de sala regular sobre sus destrezas para trabajar con estudiantes que poseen disturbios emocionales.

Referencias

- Álava, S. (2014). *Queremos hijos felices: lo que nunca nos enseñaron de 0 a 6 años*. Madrid, España: JDEJ editores.
- Asociación Americana de Psiquiatría, *Guía de consulta de los criterios diagnóstico del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.
- Baer, D., Wolf, M. M., y Risley, T. (1968). *Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310980/pdf/jaba00083-0089.pdf>
- Ballesteros, S. (2014). *Habilidades cognitivas básicas: Formación y deterioro*. Madrid: UNED Ediciones.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. University of Michigan.: Prentice Hall
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Espasa-Calpe.
- Bandura, A., (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. y Mischel, W. (2012). *Las teorías cognitivo-sociales de la personalidad*. Recuperado de <https://explorable.com/es/las-teorias-cognitivo-sociales-de-la-personalidad>.
- Bandura, A. y Walters, R.H., (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. México: Alianza
- Barlow, D.H., Farchione, T.J., Fairholme, C.P., Ellard, K.K., Boisseau, C.L., Allen, L.B. & Enrenreich-May, J. (2016). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales*. España: Alianza.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bender, L. (1954). *A dynamic psychopathology of childhood*. Michigan, USA: Thomas.
- Bernal, J. (2001). *Liderar el cambio: El liderazgo transformacional*. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/02_lidtrans.pdf
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Burns, J. (1978). *Burns Transformational Leadership Theory*. Recuperado de <http://www.leadership-central.com/burns-transformational-leadership-theory.html#axzz5BFaLQE3>
- Bush, G., (2006). *Learning about learning: from theories to trends*. Recuperado de <http://ebSCOhost.com/c/articles/23396515/learning-about-learning-from-theories-trends&prev=search>.
- Casanova, R. N. (2016). *La educación especial del niño excepcional*. (3da. ed.). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Castanedo, C. (2014). *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Castejón, J.L. y Navas, L. (2013). *Unas bases psicológicas de la Educación Especial*. (3ra. ed.). España: Editorial Club Universitario.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M.L. (2017). *La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros*. Revista de Psicología Educativa. Vol. 23, Issue 1, p. 29 – 36.
- Cook, B. G. & Cameron, D. L. (2010). *Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. Investigating the validity of ratings and comparing student groups*. Remedial and Special Education, 31, 67-76.
- Curwin, R.L., y Mendler, A.N., (2013). *Disciplina con dignidad*. Guadalajara, México: ITESO.
- Charleman, R. (2017). *Hablemos de Autismo*. (2da. ed.). Caguas, Puerto Rico: Ediciones Situm.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature*. International Journal of Inclusive Education, 15, 331–353.
- Delgado, I. (2014). *Atención y apoyo psicosocial*. Madrid, España: Paraninfo.
- Departamento de Educación (2014). Carta Circular 13-2014-2015. *Directrices y disposiciones para radicar la solicitud de autorización para realizar investigaciones y sus fases sus fases relacionadas: La validación de instrumentos o pruebas piloto en el Departamento de Educación de Puerto Rico*.
- Departamento de Educación (2008). *Manual de Procedimientos de Educación Especial*. Recuperado de <http://de.gobierno.pr/sites/de.gobierno.pr/files/MANUAL%20DE%20PROCEDIMIENTOS%20DE%20EDUCACION%20ESPECIAL%20%28REV.%202008%29.pdf>

- Díaz, D.J. (2013). *¡Tienes las herramientas! ¡Aprende a utilizarlas! Estrategias y consejos educativos para maestros, padres y estudiantes*. Bloomington, USA: Palibrio LLC.
- Disdier, O.M. (2016). *Perfil del maestro de Puerto Rico*. Recuperado de https://estadisticas.pr/files/Publicaciones/perfil_maestro_2012_2013.pdf
- Dorsch, F. (2009). *Diccionario de psicología*. (9na. ed.). Barcelona, España: Herder.
- Dunn, R., Dunn, K., & Perrin, J. (1994). *Teaching young children through their individual learning styles*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- East, V., Evans, L. (2010). *Guía práctica de necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Morata.
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). *Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities*. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932510361248>.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2016). *Educación con inteligencia emocional*. (5ta.ed). Barcelona, España: Penguin Random House.
- Esteban, F. (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona: UBe.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). *Inteligencia emocional y burnout en profesores*. *Revista Encuentros en Psicología Social*, 1, 260 – 265.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz D., (2008). *La Inteligencia emocional en la educación*. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf
- Fiuza, M. J. y Fernández, P., (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid, España: Pirámide.
- Flores, B. (2014). *El liderazgo escolar y la inteligencia emocional ante la crisis social*. San Juan, Puerto Rico: BiblioGraficas.
- Flores, C. (2012). *La inteligencia emocional en el maestro del nivel elemental de dos escuelas privadas del área sur de Puerto Rico, herramienta fundamental en el contexto educativo*. Recuperado de http://ponce.inter.edu/cai/Tesis_Graduado/abs_Carmen_Flores.html
- Fragoso, R., (2016). *Cómo enseñar con inteligencia emocional. Guía paso por paso por profesionales de educación media superior, superior y posgrado*. México: Patria.

- Froufe, M. (2016). *Psicología del aprendizaje. Principios y aplicaciones conductuales*. Madrid, España: Paraninfo.
- García, R., Sánchez, M. (2015). *Apoyo psicosocial, atención relacional y comunicativa en instituciones*. Madrid, España: Paraninfo.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Garrote, D., Palomares, A. (2014). *Intervención psicoeducativa ante la diversidad*. Cuenca, España: UCLM.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Porque es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona, España: Kairós
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (2015). *Cómo ser un líder*. España: Penguin Random House.
- González, O. y González, O. (2008). *Percepciones de los estudiantes universitarios frente al liderazgo docente*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a08.pdf>
- González R, Y., y Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González, R. y Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid, España: Pirámide.
- Granada, M., Pomés, M.P. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003.
- Haar, J., Hall, G., Schoepp, P., & Smith, D. (2010). *How teachers teach to students with different learning styles*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650209599254?src=recsys>
- Haring, N.G. y Phillips, E.L. (1962). *Educating Emotionally Disturbed Children*. New York: McGraw-Hill.

- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes “problemáticos”. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid, España: Morata.
- Hess, F.M., Eden, M. (2017). *The Every Student Succeeds Act: What it Means for Schools, Systems, and States*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- Hess, F.M., Petrilli, M.J. (2009). *No Child Left Behind*. New York: Peter Lang.
- Hergenhahn, B.R. (2009). *An Introduction to the History of Psychology*. (6th. Ed.). Belmont, USA: Wadsworth.
- Hernández, S.R. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. & Baptista, L.P. (2016). *Metodología de la Investigación*. (6ta. ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hernández, V. (2017). *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional*. Recuperado de <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>.
- Hewett, F.M. (1967). *El Proyecto Santa Mónica: Demostración y evaluación de un diseño de aula diseñada para niños emocionalmente perturbados en la escuela pública. Fase I - Nivel Elemental*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED031026>.
- Hobbs, N. (1982). *The troubled and troubling child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). *Making it work: Teachers' perspectives on inclusion*. International Journal of Inclusive Education, 13, 273–28.
- Huang, H. & Diamond, K. E. (2009). *Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children*. International Journal of Disability, Development and Education, 56, 169-182.
- Irizarry, F. (2016). *Alarmante panorama mental entre adolescentes*. Recuperado el 5/23/2016 de Primera Hora.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). *The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers*. Teaching and Teacher Education, 26, 259–266.

- Joyce, B.R., Weil, M. & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching*. (9na. ed). Boston: Pearson.
- Kellogg, M. (2005). *Word Reference/ Online Language Dictionaries*. Espasa-Calpe.
- Labrador, F.J. y Bados, A. (2012). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid, España: Pirámide.
- López, C.C. (2008). *Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid, España: CERSA.
- López, N. (2013). *Niños y adolescentes con disturbios emocionales*. Recuperado el 5/17/2013 de El Nuevo Día.
- López-Goñi, I. y Goñi, J.M. (2012). *La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re357/re357_21.pdf
- Lunenburg, F.C. & Irby, B.J. (2014). *The principalship: vision to action*. Boston: Cengage Learning.
- Maldonado, F.J. (2017). *Estrategias, métodos y técnicas para el manejo de la conducta escolar*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Maldonado, F.J. (2014). *Estrategias, métodos y técnicas de enseñanza para maestros*. (4ta. ed.). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias emociones y valores*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martín, M.R. (2013). *El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de los maestros*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/360115.pdf?documentId=0901e72b811d27bf>
- Meléndez, L. (2016). Asediados maestros por estrés en el salón de clases. Recuperado de <https://www.metro.pr/pr/noticias/2016/10/12/asediados-maestros-por-estres-en-el-salon-de-clases.html>.
- Mena, I., Lissi, M.R., Alcalay, L., Milicic, N. (2012). *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Meza, M.C. y Flores, I.M. (2014). *El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/14380/13684>

- Miralles, F., Cima, A.M. (2011). *Escuela y psicopatología*. San Pablo, España: Ceus ediciones.
- Naranjo, M.L., (2011). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Nieves, R. (2014). *Intervención Temprana en Infantes Especiales 0-5 años*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Parés, M. (2017). *El gobierno busca identificar conductas de salud mental en los niños*. Recuperado de <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/elgobiernobusca-identificarconductasdesaludmentalenlosninos-2322913/>
- Parodi. L.M. (2007). *La educación especial y sus servicios*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Patton, J.R., Payne, J.S., Kauffman, J.M., Brown, G.B. & Payne, R.A. (2007). *Casos de educación especial*. México: Noriega Limusa.
- Paz, S. (2006). *El Psicólogo en casa*. Madrid, España: Libsa.
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid, España: Editex.
- Petty, R. (2013). *Manejo del salón de clases*. 5ta ed. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas.
- Prados, M.M., Sánchez, V., Sánchez, I., Rey. R., Pertegal, M.M., Reina, M.C., Ridao, P., Ortega, F.J. y Mora J.A. (2014). *Manual de psicología de la educación. Para docentes de educación infantil y primaria*. Madrid, España: Pirámide.
- Premack, D. (2003). *Original Intelligence*. University of Michigan: McGraw-Hill.
- Presseisen, B.Z. (2008). *Teaching for intelligence*. 2da Ed. California: Corwing Press
- Reguera, L. (2019). *Los profesores con inteligencia emocional dejan huellas*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/los-profesores-inteligencia-emocional-los-dejan-huella/>
- Resumil, O.E. (2014). *Criminología general*. 2da ed. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico
- Rodríguez Y. C., (2016). *Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <http://vinculando.org/psicologia-psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html>

- Rosa, A. (2012). *El maestro de sala regular de clases ante el proceso de inclusión del niño con impedimento*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1018558578). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1018558578?accountid=44017>
- Ruiz, J.J., y Ruiz, I. (2018). *Psicoterapia analítica funcional de grupo*. Almería, España: edual.
- Rush, B. (1812). *Medical Inquiries and observations, upon the diseases of the mind*. Recuperado de https://books.google.com.pr/books/about/Medical_Inquiries_and_Observations_Upon.html.
- Sabalier, M. (2011). *Educación especial ¿En qué consiste y de qué se trata?* Recuperado de <http://tutoriasonline.com/articulos/educacion-especial-en-que-consiste-y-de-que-se-trata>.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, P.A., (2008). *Psicología Clínica*. México: El manual moderno.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés J. y Latorre J.M. (2008). *¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293121924011/>
- Sarason, I.G. & Sarason, B.R. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. (11ma. ed.). México: Prentice Hall.
- Sax, G. (1974). *Principles of educational measurment and evaluation*. Belmont, California: Wadsworth.
- Sorte, K.D. (2017). *El síndrome de quemazón en los maestros del país*. Recuperado de <https://www.elnuevodia.com/estilosdevida/hogar/nota/elsindromedequemazonenlosmaestrosdelpais-2284883/>
- Sternberg, R., Toff, B. y Grigorenko, E. (1998). *Teaching for succesfull intelligence raises school achievement*. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/20439306?seq=1#page_scan_tab_contents

- Toro, V. (2017). *Que hacer para evitar las malas calificaciones escolares*. Recuperado de <https://www.aboutespanol.com/que-hacer-para-evitar-las-malas-calificaciones-escolares-23107>.
- Torres, B. (2017). *Grave el cuadro de salud mental en Puerto Rico*. Recuperado de <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/graveelcuadrodesaludmentalenpuertorico-2281299/>
- Tuckman, B.W. & Monetti, D.M., (2011). *Educational Psychology*. Belmont, USA: Wadsworth.
- Vallejo, J. (2015). *Introducción a la psicología y la psiquiatría*. (8va. ed.). Barcelona, España: Masson.
- Vargas, M. (2014). *Actitudes y prácticas educativas hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en la enseñanza de ciencia*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1535294328). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1535294328?accountid=44017>
- Webb, N. (2002). *Alignment Study in Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies of State Standards and Assessments for Four States: A Study of the State Collaborative on Assessment & Student Standards (SCASS), Technical Issues in Large-Scale Assessment (TILSA)*. USA: Council of Chief State School Officers
- Winebrenner, S. (2013). *Como enseñar a niños con diferencias de aprendizaje en el salón de clases. Técnicas y estrategias para motivar e impulsar a los alumnos con capacidades distintas*. México: Pax México.
- Woolfolk, A.E. (2014). *Psicología educativa*. (12ma. ed.). México: Prentice Hall.
- Woolfson, M. L. & Brady, K. (2009). *An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties*. *Educational Psychology*, 29,221-238.
- Wroten, C. (2015). Emotional engagement: How positive and negative emotions affect learning. Recuperado de <https://elearningindustry.com/emotional-engagement-positive-negative-emotions-affect-learning>.
- Yell, M.L. (2012). *The Law and Special Education*. (3th. Ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Apéndices

Apéndice A

Instrumento de medición, cuestionario

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Departamento de Educación
Escuela de Estudios Graduados e Investigación**

Cuestionario para maestros

Pregunta de la investigación: ¿Qué relación existe entre conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase?

Parte I. El conocimiento de los maestros sobre la inteligencia emocional.

Maestros participantes:

Instrucciones: Seleccione la respuesta que más representa su forma de pensar.

Escala: 4 = Completamente de acuerdo
3 = De acuerdo
2 = Indiferente
1 = En desacuerdo
0 = Completamente en desacuerdo

Puede usted:

1. ____ definir en sus palabras que es la inteligencia emocional.
2. ____ citar algún autor que haya presentado la inteligencia emocional.
3. ____ indicar los distintos componentes que integran la inteligencia emocional.
4. ____ enumerar y describir estos componentes.
5. ____ diferenciar características entre los distintos componentes.
6. ____ reconocer sus estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen en sus estudiantes y/o en su desempeño laboral.
7. ____ identificar a que componente de la inteligencia emocional pertenece la participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella.
8. ____ explicar que es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.
9. ____ determinar si las personas con inteligencia emocional son capaces de expresar lo que sienten y entender lo que sienten los demás.

Parte II. La comprensión de los maestros sobre la inteligencia emocional.

Maestros participantes:

Instrucciones: Seleccione la respuesta que más representa su forma de pensar.

Escala: 4 = Completamente de acuerdo
3 = De acuerdo
2 = Indiferente
1 = En desacuerdo
0 = Completamente en desacuerdo

Puede usted:

1. ____ asociar la inteligencia emocional y el éxito en la vida.
2. ____ interpretar lo que el estudiante dice y concretar con lo que hace.
3. ____ relacionar la idea de la mente que piensa, con la mente que siente.
4. ____ convertir las emociones de sus estudiantes en progreso académico.
5. ____ distinguir en los problemas lo que depende de usted y lo que no puede cambiar.
6. ____ comprender cuál es la capacidad de un individuo para parear los recursos que posee y realizar aquellas acciones o actividades que se proponga.
7. ____ argumentar si una buena relación con los demás es imprescindible para un buen desempeño laboral.
8. ____ ordenar las capacidades que le permiten dar respuestas adecuadas a su entorno y relacionarse mejor con sus estudiantes.
9. ____ comprender cuál es la capacidad de una persona para manejar sus sentimientos de manera que esos sentimientos se expresan de manera adecuada y efectiva.

Parte III. Destrezas de motivación en el maestro regular.

Maestros participantes:

Instrucciones: Seleccione la respuesta que más representa su forma de pensar.

Escala: 4 = Siempre
3 = Muchas veces
2 = A veces
1 = Pocas veces
0 = Nunca

1. ____ Puede usted realizar la labor docente con energía y entusiasmo como el profesional que es.
2. ____ Se anima usted a integrar los estudiantes con disturbios emocionales con la capacitación que el Departamento de Educación le ha otorgado.
3. ____ Puede desarrollar sus funciones académicas adecuadamente con la disposición de recursos que su escuela emplea en usted.
4. ____ Para integrar correctamente los estudiantes que no se ajustan a sus reglas, usted sacrifica de su tiempo para buscar nuevas alternativas.
5. ____ Disfruta de diseñar clases con estrategias diferenciadas para todos sus estudiantes.
6. ____ Usted valora los beneficios que obtiene por ser maestro porque estos satisfacen sus expectativas.
7. ____ Puede modificar sus estrategias de enseñanza y cargarlas de emociones si el estudiante no muestra interés en las actividades de aprendizaje.
8. ____ Puede usted sustentar que una fuerza interior lo impulsa a tratar de ser mejor educador.
9. ____ Según sus criterios, en cada año escolar su desempeño laboral es mejor.

Parte IV. Destrezas de empatía en el maestro regular.

Maestros participantes:

Instrucciones: Seleccione la respuesta que más representa su forma de pensar.

Escala: 4 = Siempre
3 = Muchas veces
2 = A veces
1 = Pocas veces
0 = Nunca

1. ____ Por lo general, emplea usted de su tiempo para pensar en sus estudiantes.
2. ____ Usted justifica clases para que el estudiante exprese sus sentimientos.
3. ____ Usted valora los pequeños logros académicos de sus estudiantes.
4. ____ Usted puede demostrar cómo se sienten sus estudiantes.
5. ____ Usted establece metas de acuerdo a las capacidades de sus estudiantes.
6. ____ Por lo general, reflexiona para auscultar la mejor manera de ayudar a los estudiantes.
7. ____ Usted valora las acciones positivas que realizan sus estudiantes dentro y fuera del salón.
8. ____ Puede categorizar las necesidades, sentimientos y problemas de sus estudiantes.
9. ____ Puede estructurar al estudiante con disturbios emocionales para que desarrolle técnicas de autocontrol.

Parte V. Destrezas de habilidades sociales en el maestro regular.

Maestros participantes:

Instrucciones: Seleccione la respuesta que más representa su forma de pensar.

Escala: 4 = Siempre
3 = Muchas veces
2 = A veces
1 = Pocas veces
0 = Nunca

1. ____ Utiliza el juego de roles para representar situaciones de la sociedad.
2. ____ Puede usted resolver los problemas entre los estudiantes rápidamente.
3. ____ Ha logrado modificar conductas en los estudiantes que no se ajustan a las reglas.
4. ____ Puede manejar las relaciones con sus estudiantes y sabe persuadir e influenciar a estos.
5. ____ Realiza actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
6. ____ En momentos de conflicto, puede manejar satisfactoriamente la situación.
7. ____ Ha logrado usted que el estudiante con disturbios emocionales/trastornos de conducta se sienta orgulloso.
8. ____ Utiliza una respuesta de alta probabilidad para reforzar una conducta de menor probabilidad.
9. ____ Realiza un análisis funcional del estudiante para determinar la razón de la conducta indeseada.

Parte VI: La integración del estudiante con disturbios emocionales.

Maestros participantes:

Instrucciones: Ennegrezca el reactivo que mejor indique su forma de pensar.

Reactivos:

- Escala: ④ Estoy muy capacitado para integrar adecuadamente a un estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
- ③ Estoy bien capacitado para integrar adecuadamente a un estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
- ② Estoy capacitado para integrar adecuadamente a un estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
- ① Estoy poco capacitado para integrar adecuadamente a un estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.
- ① No estoy capacitado para integrar adecuadamente a un estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Apéndice B

Resultados de los cursos completados en el Programa de Educación en
Ética de la investigación (CITI Program)



Completion Date 29-Oct-2019

Expiration Date 28-Oct-2022

Record ID 32882943

This is to certify that:

Gabriel Hernández García

Has completed the following CITI Program course:

(SBR) (Curriculum Group)

(SBR) (Course Learner Group)

2 - Refresher Course (Stage)

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico



Verify at www.citiprogram.org/verify/?wae7534e2-4cf1-478a-b499-bcba83c20159-32882943



This is to certify that:

Gabriel Hernández García

Has completed the following CITI Program course:

Not valid for renewal of certification through CME.

COVID-19: Public Training Series

(Curriculum Group)

COVID-19: Back to Campus (Fall 2020)

(Course Learner Group)

1 - Basic

(Stage)

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico



Verify at www.citiprogram.org/verify/?w51d70490-5528-4be7-835c-e0dcdf7f5e85-44358210

Apéndice C

Carta de presentación al panel de expertos

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMAN
PROGRAMA DOCTORAL EN EDUCACIÓN**

Fecha: _____

Saludos,

Respetuosamente me dirijo a usted para solicitar su colaboración como experto en el campo de Educación para revisar el instrumento que será utilizado para recolectar los datos sobre la pregunta de investigación: **¿Qué relación existe entre el conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases?** El análisis y la evaluación que usted haga del instrumento, como parte de un Comité de Expertos, entre otras cosas, ayudará a determinar si los contenidos de las preguntas son los más apropiados para lograr el objetivo del estudio. El instrumento incluye una escala para facilitar la revisión y la evaluación de las premisas sobre el problema de la disertación.

Partes del instrumento:

Parte I. El conocimiento de los maestros regulares sobre la inteligencia emocional.

Parte II. La comprensión de los maestros regulares sobre la inteligencia emocional.

Parte III. Destrezas de motivación en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases.

Parte IV. Destrezas de empatía en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases.

Parte V. Destrezas de habilidades sociales en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases.

Parte VI. La integración del estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Parte VII. Conclusión del experto colaborador.

Agradeceré tan pronto haya completado la revisión del instrumento la envíe a:

Dr. Damián Vélez-Serra – Presidente del Comité Disertación

Dirección del Presidente

Correo electrónico de Presidente

El Comité de Disertación agradece su valiosa colaboración para el desarrollo de esta investigación. Sus observaciones y recomendaciones serán de mucha utilidad en el producto final de un instrumento que cumpla con el propósito del estudio en cuestión.

Gracias por su valiosa colaboración.

Damián Vélez Serra, PhD. – Catedrático, UIPR
Presidente del Comité de Disertación

CC: Gabriel Hernández García, Doctorando

Apéndice D

Formulario de consentimiento del panel de expertos

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
PROGRAMA DOCTORAL EN EDUCACIÓN**

Invitación para uso de la información de los expertos

Nombre del experto: _____

Firma: _____

Fecha: _____

De usted aceptar participar como experto en la validación de este instrumento solicitamos respetuosamente su autorización para incluir en el documento de disertación información personal y laboral de usted, como respuesta de agradecimiento por haber sido parte del Comité de Expertos que ha ayudado a realizar esta investigación.

A tales efectos le invitamos a completar la siguiente información

Datos profesionales del experto

Nombre y apellidos _____

Preparación Académica _____

Lugar de trabajo _____

Posición que ocupa _____

Años de experiencia _____

AUTORIZACIÓN

Yo, _____, autorizo al estudiante, Gabriel Hernández García del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico de San Germán, a incluir los datos profesionales previamente señalados en su documento de disertación doctoral.

Firma _____ Fecha _____

Apéndice E

Planilla para la evaluación del panel de expertos

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Departamento de Educación
Escuela de Estudios Graduados e Investigación**

Planilla para la Evaluación del Comité de Expertos

Parte I. El conocimiento de los maestros sobre la inteligencia emocional.

Evaluación del Comité de Expertos:

Instrucciones: Indique si las 9 premisas que se indican a continuación corresponden al concepto del conocimiento de los maestros regulares sobre la inteligencia emocional.

Escala: 4 = Completamente de acuerdo
3 = De acuerdo
2 = Indiferente
1 = En desacuerdo
0 = Completamente en desacuerdo

Puede usted:

1. ____ definir en sus palabras que es la inteligencia emocional.
2. ____ citar algún autor que haya presentado la inteligencia emocional.
3. ____ indicar los distintos componentes que integran la inteligencia emocional.
4. ____ enumerar y describir estos componentes.
5. ____ diferenciar características entre los distintos componentes.
6. ____ reconocer sus estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen en sus estudiantes y/o en su desempeño laboral.
7. ____ identificar a que componente de la inteligencia emocional pertenece la participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella.
8. ____ explicar que es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.
9. ____ determinar si las personas con inteligencia emocional son capaces de expresar lo que sienten y entender lo que sienten los demás.

Observaciones:

Parte II. La comprensión de los maestros sobre la inteligencia emocional.

Evaluación del Comité de Expertos:

Instrucciones: Indique si las 9 premisas que se indican a continuación corresponden al concepto de la comprensión de los maestros regulares sobre la inteligencia emocional.

Escala: 4 = Completamente de acuerdo
3 = De acuerdo
2 = Indiferente
1 = En desacuerdo
0 = Completamente en desacuerdo

Puede usted:

1. ____ asociar la inteligencia emocional y el éxito en la vida.
2. ____ interpretar lo que el estudiante dice y concretar con lo que hace.
3. ____ relacionar la idea de la mente que piensa, con la mente que siente.
4. ____ convertir las emociones de sus estudiantes en progreso académico.
5. ____ distinguir en los problemas lo que depende de usted y lo que no puede cambiar.
6. ____ comprender cuál es la capacidad de un individuo para parear los recursos que posee y realizar aquellas acciones o actividades que se proponga.
7. ____ argumentar si una buena relación con los demás es imprescindible para un buen desempeño laboral.
8. ____ ordenar las capacidades que le permiten dar respuestas adecuadas a su entorno y relacionarse mejor con sus estudiantes.
9. ____ comprender cuál es la capacidad de una persona para manejar sus sentimientos de manera que esos sentimientos se expresan de manera adecuada y efectiva.

Observaciones:

Parte III. Destrezas de motivación en el maestro regular.

Evaluación del Comité de Expertos:

Instrucciones: Indique si las 9 premisas que se indican a continuación corresponden al concepto de destrezas de motivación en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases.

Escala: 4 = Completamente de acuerdo
3 = De acuerdo
2 = Indiferente
1 = En desacuerdo
0 = Completamente en desacuerdo

1. ____ Puede usted realizar la labor docente con energía y entusiasmo como el profesional que es.
2. ____ Se anima usted a integrar los estudiantes con disturbios emocionales con la capacitación que el Departamento de Educación le ha otorgado.
3. ____ Puede desarrollar sus funciones académicas adecuadamente con la disposición de recursos que su escuela emplea en usted.
4. ____ Para integrar correctamente los estudiantes que no se ajustan a sus reglas, usted sacrifica de su tiempo para buscar nuevas alternativas.
5. ____ Disfruta de diseñar clases con estrategias diferenciadas para todos sus estudiantes.
6. ____ Usted valora los beneficios que obtiene por ser maestro porque estos satisfacen sus expectativas.
7. ____ Puede modificar sus estrategias de enseñanza y cargarlas de emociones si el estudiante no muestra interés en las actividades de aprendizaje.
8. ____ Puede usted sustentar que una fuerza interior lo impulsa a tratar de ser mejor educador.
9. ____ Según sus criterios, en cada año escolar su desempeño laboral es mejor.

Observaciones:

Parte IV. Destrezas de empatía en el maestro regular.

Evaluación del Comité de Expertos:

Instrucciones: Indique si las 9 premisas que se indican a continuación corresponden al concepto de destrezas de empatía en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases.

Escala: 4 = Completamente de acuerdo
3 = De acuerdo
2 = Indiferente
1 = En desacuerdo
0 = Completamente en desacuerdo

1. ____ Por lo general, emplea usted de su tiempo para pensar en sus estudiantes.
2. ____ Usted justifica clases para que el estudiante exprese sus sentimientos.
3. ____ Usted valora los pequeños logros académicos de sus estudiantes.
4. ____ Usted puede demostrar cómo se sienten sus estudiantes.
5. ____ Usted establece metas de acuerdo a las capacidades de sus estudiantes.
6. ____ Por lo general, reflexiona para auscultar la mejor manera de ayudar a los estudiantes.
7. ____ Usted valora las acciones positivas que realizan sus estudiantes dentro y fuera del salón de clases.
8. ____ Puede categorizar las necesidades, sentimientos y problemas de sus estudiantes.
9. ____ Puede estructurar al estudiante con disturbios emocionales para que desarrolle técnicas de autocontrol.

Observaciones:

Parte V. Destrezas de habilidades sociales en el maestro regular.

Evaluación del Comité de Expertos:

Instrucciones: Lea las 9 premisas que se presentan a continuación e indique si estas corresponden al concepto de destrezas de habilidades sociales en el maestro regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases.

Escala: 4 = Completamente de acuerdo
3 = De acuerdo
2 = Indiferente
1 = En desacuerdo
0 = Completamente en desacuerdo

1. ____ Utiliza el juego de roles para representar situaciones de la sociedad.
2. ____ Puede usted resolver los problemas entre los estudiantes rápidamente.
3. ____ Ha logrado modificar conductas en los estudiantes que no se ajustan a las reglas.
4. ____ Puede manejar las relaciones con sus estudiantes y sabe persuadir e influenciar a estos.
5. ____ Realiza actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
6. ____ En momentos de conflicto, puede manejar satisfactoriamente la situación.
7. ____ Ha logrado usted que el estudiante con disturbios emocionales/trastornos de conducta se sienta orgulloso.
8. ____ Utiliza una respuesta de alta probabilidad para reforzar una conducta de menor probabilidad.
9. ____ Realiza un análisis funcional del estudiante para determinar la razón de la conducta indeseada.

Observaciones:

Parte VI: La integración del estudiante con disturbios emocionales.

Evaluación del Comité de Expertos:

Instrucciones: Indique si la aseveración, “Entiendo que estoy capacitado para integrar adecuadamente a un estudiante con disturbios emocionales en la sala de clase”, es de mucha importancia, según el estudio que se describe en esta propuesta de investigación.

Escala: ☐ 4 Muy importante ☐ 3 Bien importante ☐ 2 Importante
☐ 1 Poco importante ☐ 0 No es importante

Observaciones:

Parte VII: Conclusión del experto colaborador.

Luego de usted conocer y comprender el propósito, objetivos, preguntas, hipótesis y contenidos del cuestionario del estudio de esta propuesta de investigación, ¿Cuál es su consideración final sobre la importancia de que se realice esta investigación?

Escala: ☐ 4 Muy importante ☐ 3 Bien importante ☐ 2 Importante
☐ 1 Poco importante ☐ 0 No es importante

Observaciones:

Apéndice F

Autorización para llevar a cabo la fase piloto de una investigación en las escuelas del
Departamento de Educación de Puerto Rico



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

4 de agosto del 2021

Superintendente(s) Regional(es) de las Regiones Educativas de MAYAGÜEZ, y
director(es) escolar(es) de las escuelas participantes.

Dra. Lydiana López Díaz
Directora Ejecutiva de la Docencia
Área de Planificación y Rendimiento

AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO LA FASE PILOTO DE UNA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

El estudiante graduado Gabriel Hernández García, candidato al grado doctoral en Educación, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, recinto de San Germán, va llevar a cabo la fase piloto de su investigación, cuyo título es: El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. El propósito de la investigación es describir, analizar y evaluar el conocimiento/comprensión y las destrezas que tiene el maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Se autoriza al investigador Gabriel Hernández García visitar la Oficina Regional Educativa (ORE) de Mayagüez, con el propósito de coordinar su prueba piloto en las escuelas Anselmo Villarrubia y Lydia Melendez, ubicadas en el municipio de Aguada (ver Apéndice). La participación de los profesores será voluntaria y así deberá

constar con sus firmas en la carta de consentimiento informado que la investigadora les proveerá una vez se contacte con las escuelas invitadas.

En esta prueba piloto participarán de manera voluntaria doce (12) maestros regulares. Su participación consistirá en contestar un cuestionario diseñado por el investigador. El cuestionario contiene seis partes. En la primera parte se recogen los datos para auscultar el conocimiento que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional. La segunda parte está dirigida a auscultar la comprensión que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional. La tercera parte está diseñada con el propósito de conocer las destrezas de motivación que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La cuarta parte está dirigida a conocer las destrezas de empatía que posee el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La quinta parte está preparada con el propósito de conocer las destrezas de habilidades sociales que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales. Y la sexta parte ofrece la oportunidad de que el maestro regular exprese su nivel de capacitación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Las respuestas deben seleccionarse por medio de una escala de satisfacción de tipo Likert de cinco posibilidades: (4) Completamente de acuerdo, (3) De acuerdo, (2) Indiferente, (1) En desacuerdo, y (0) Completamente en desacuerdo. El cuestionario se contestará en aproximadamente treinta (30) minutos.

Todas las actividades descritas en la fase piloto de la investigación serán coordinadas con los directores escolares y se llevarán a cabo dentro de un horario que no afecte el período lectivo ni las notas de los estudiantes.

Las hojas de consentimiento informado contienen en cada una de sus páginas el sello de aprobación oficial del Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRE). El/la investigador/a se compromete a usarlas sin alterarlas y reproducirlas para los invitados a participar del estudio. **Durante el inicio y final del semestre académico, períodos de informes y pruebas sistémicas, no se autorizan visitas a las escuelas con el propósito de entrevistar o encuestar estudiantes, maestros y directores de escuelas. El/la investigador/a deberá entregar las copias de las cartas de consentimiento firmadas por los participantes al director de la escuela que forma parte de la muestra para el archivo correspondiente.**

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 a través 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, relevando 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. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Esta autorización tiene vigencia de seis (6) meses, a partir de la fecha de expedición de esta comunicación. De necesitar tiempo adicional para finalizar las actividades del estudio deberá solicitar, por escrito, una extensión de la autorización otorgada antes de la fecha de vencimiento de la misma. Todo cambio que realice el/la investigador/a posterior a la expedición de esta autorización deberá notificarlo por escrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPre) para la evaluación correspondiente. Una vez el/la investigador/a finalice su investigación deberá entregar una copia en formato digital (PDF) del informe final a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPre), dado a que la misma se colocará en la Biblioteca Virtual del DEPR para la consulta pública. Anejos

LISTA DE ESCUELAS AUTORIZADAS

REGION	MUNICIPIO	ESCUELA
1. MAYAGUEZ	AGUADA	ANSELMO VILLARUBIA
2. MAYAGUEZ	AGUADA	LYDIA MELENDEZ

Apéndice G

Aprobación de la Junta de Revisión Institucional para llevar a cabo la fase piloto (IRB)



DATE: February 11, 2022

TO: Gabriel Hernandez
FROM: IAUPR Institutional Review Board

PROJECT TITLE: [1798586-1] El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

REFERENCE #: SG PHD ED
SUBMISSION TYPE: New Project

ACTION: APPROVED WITH CONDITIONS (PILOT PHASE ONLY)

APPROVAL DATE: February 11, 2022
EXPIRATION DATE: February 11, 2023
REVIEW TYPE: Full Committee Review

REVIEW CATEGORY: Expedited review category # N/A

This letter is to inform you that the IAUPR Institutional Review Board has **APPROVED** your submission. This approval is based on an appropriate risk/benefit ratio and a project design wherein the risks have been minimized. All research must be conducted in accordance with this approved submission.

This submission has received Full Committee Review based on the applicable federal regulation.

The following conditions must be taken into account:

1. Remember that informed consent is a process beginning with a description of the project and insurance of participant understanding followed by a signed consent form. Informed consent must continue throughout the project via a dialogue between the researcher and research participant. **Federal regulations require that each participant receives a copy of the consent document.**
2. Please note that any revisions to previously approved materials must be approved by the IAUPR IRB prior to initiation and human subject's inclusion. Please use the appropriate revision forms for this procedure. *



Approved: February 11, 2022
Expires: February 11, 202

3. All UNANTICIPATED PROBLEMS involving risks to subjects or SERIOUS and UNEXPECTED adverse events must be reported promptly to this office. Please use the appropriate reporting forms for this procedure. If applicable, all FDA as well as, sponsor reporting requirements should also be followed.
4. All NON-COMPLIANCE issues or COMPLAINTS regarding this project must be reported promptly to this office. *
5. The researcher must submit a report of findings within 30 days after the expiration day of the IRB approval if no continuing review has been requested to further continue the protocol. *
6. This project has been determined to be a MINIMAL RISK project. Based on the risks, this project requires continuing review by this committee on an annual basis. Please use the appropriate forms for this procedure. Your documentation for continuing review must be received with sufficient time for review and continued approval before the expiration date of February 11, 2023.
7. Please note that all research records must be retained for a minimum of three years after the completion of the project.*

If you have any questions, please contact the IAUPR Institutional Review Board at 787-766-1912 exts. 2432 or jri@inter.edu. Please include your project title and reference number in all correspondence with this committee.

Important notices (Spanish):

Revisiones o modificaciones a todo documento o material previamente autorizado por la JRI deberá ser sometido a la Junta para revisión y autorización previo a incluir sujetos humanos o aplicar los procesos a los sujetos humanos.

Cualquier evento adverso o problemas no anticipados deberán ser reportados a la JRI con prontitud.

Será responsabilidad del investigador someter un reporte final de hallazgos dentro de 30 días luego de la fecha de expiración de la autorización del protocolo si no se ha solicitado una revisión de continuación del protocolo a la JRI.

Deberá mantener en archivo todos los documentos relacionados por un periodo de tres años luego de la fecha de expiración del protocolo.

This letter has been electronically signed in accordance with all applicable regulations, and a copy is retained within Inter American University of Puerto Rico's Institutional Review Board records.



Approved: February 11, 2022
Expires: February 11, 202

Apéndice H

Carta de colaboración del director escolar para el estudio piloto

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Departamento de Educación
Escuela de Estudios Graduados e Investigación

Carta de colaboración para Director Escolar

Estimado Director:

Mi nombre es Gabriel Hernández García. Soy estudiante de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Como requisito para obtener el grado de Doctor estoy realizando la investigación titulada: El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. El propósito de la investigación es describir, analizar y evaluar, el conocimiento/ comprensión y las destrezas que tiene el maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase. Por este medio le solicito su colaboración para el proceso de divulgación del estudio. Su única función será la de suministrar los correos electrónicos de los maestros que cumplan con los requisitos de participación. Por lo que, le proveo detalles para que pueda tomar la decisión de colaborar o no colaborar.

La muestra del estudio piloto se compone de 12 maestros voluntarios de la sala regular. Estos maestros serán seleccionados de las escuelas elementales en el Distrito Escolar de Aguadilla. No se tomará en consideración los años de experiencia, el género o preparación académica del educador para participar de la investigación. Sin embargo, es necesario que el maestro participante cuente con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar de la investigación formal. Dado a que esta investigación se llevará a cabo en un formato virtual a través de la Plataforma de Microsoft Forms. Se tomarán estas medidas preventivas para evitar el contacto físico entre el investigador y los participantes. De esta manera, prevenir el riesgo de un contagio con el COVID – 19.

La participación del maestro consistirá en contestar un cuestionario diseñado por mi persona. El cuestionario contiene seis partes: en la primera parte se recogen datos para auscultar el conocimiento que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional. La segunda parte está dirigida a auscultar la comprensión que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional. La tercera parte está diseñada con el propósito de conocer las destrezas de motivación que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La cuarta parte está dirigida a conocer las destrezas de empatía que posee el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La quinta parte está preparada con el propósito de conocer las destrezas de habilidades sociales que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales. La sexta parte ofrece la oportunidad de que el maestro regular exprese su nivel de capacitación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase. El cuestionario se contesta en aproximadamente 30 minutos, en un periodo de tiempo que no interfiera con el periodo lectivo de los estudiantes.

Usted debe saber que:

1. La participación de los maestros es voluntaria.
2. La participación de los maestros no conlleva riesgos para su persona.
3. Se mantendrá la confidencialidad de las respuestas que provean los maestros y de su identidad, ya que el cuestionario no será identificado con el nombre del participante.
4. Esta es una investigación con fines educativos.
5. La participación de los maestros no se llevará a cabo en las horas lectivas de los estudiantes.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades de la investigación 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 de resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y de 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. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Una copia de esta carta firmada por usted será archivada en la oficina donde se realizó la investigación. Si tiene preguntas adicionales respecto a la investigación o desea copia de este documento luego de completar y firmar el mismo puede, comunicarse con el investigador principal.

De usted estar de acuerdo o no con la colaboración que le solicito en esta investigación, por favor ennegrezca el espacio que indique su decisión, complete la información requerida y firme el documento.

- ☐ Acepto colaborar en la investigación.
- ☐ No acepto colaborar en la investigación.

_____ Nombre del Director	_____ Firma del Director	_____ Fecha
_____ Nombre del investigador	_____ Firma del investigador	_____ Fecha

Apéndice I

Hoja de promoción para el estudio piloto



Maestr@ de Sala Regular

¡Se le invita a participar de esta investigación!

Título de la Investigación:

El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Propósito de la Investigación:

El investigador principal de este estudio concentra su interés en describir, analizar y evaluar la relación existente entre las variables del estudio en desarrollo.

Criterios de Inclusión:

- Maestros(as) en el nivel elemental del Distrito Escolar de Aguadilla.
- Tener acceso a internet y poseer conocimiento tecnológico.
- Su participación será completamente voluntaria y se limita a completar un documento de consentimiento, para luego contestar un cuestionario. Estos documentos deben ser elaborados fuera del horario lectivo.

Criterios de Exclusión:

- Maestros(as) de Educación Especial
- Maestros (as) que tengan una relación personal o profesional con el investigador.

Si usted está interesado en participar de manera voluntaria puede hacer lectura al Consentimiento del Participante al escanear el Código QR que se encuentra a su derecha o puede hacer un "Click" en el enlace.



<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAMAAACoUqShUOFaxQ1hLQ1FCWEJNTFDNE9DUUNESVBZVS4u>

Para información adicional se puede comunicar con Gabriel Hernández García
(Investigador Principal)

Nota: No se requiere utilizar el correo de Microsoft para acceder al cuestionario.

Apéndice J

Autorización para llevar a cabo una investigación en las escuelas del

Departamento de Educación de Puerto Rico



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

13 de abril del 2022

Superintendente(s) Regional(es) de las Regiones Educativas de MAYAGÜEZ, y
director(es) escolar(es) de las escuelas participantes.

Dra. Lydiana López Díaz
Directora Ejecutiva de la Docencia
Área de Planificación y Rendimiento

AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO UNA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

El estudiante graduado Gabriel Hernández García candidato al grado doctoral en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza, en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, va llevar a cabo la fase final de su investigación titulada: El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. El propósito de la misma es determinar y analizar la relación entre el conocimiento del maestro regular y la motivación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Se autoriza al investigador Gabriel Hernández García visitar la Oficina Regional Educativa (ORE) de Mayagüez, con el propósito de coordinar la administración de su investigación en ocho (8) escuelas, ubicadas en los municipios de la ORE en mención (ver Anejo). La participación de los maestros será voluntaria y así se deberá constatar con sus firmas en la carta de consentimiento informado que el investigador les proveerá una vez se contacte con las escuelas invitadas.

La muestra para esta investigación será de sesenta (60) maestros de la corriente regular. La participación de los mismos consistirá contestar un cuestionario diseñado por el investigador. El cuestionario está dividido en seis (6) partes. Las cinco primeras partes están construidas por cuarenta y cinco (45) preguntas relacionadas con el tema de la investigación, en dichas secciones, los maestros deben responderlas utilizando una escala tipo Likert de cinco niveles: (0) Nunca, (1) Pocas veces, (2) A veces, (3) Muchas veces, y (4) Siempre. La sexta y última parte, está constituida por cinco preguntas que deben ennegrecerse según el criterio del participante.

El instrumento fue revisado y aprobado por un panel de seis (6) expertos quienes lo encontraron apropiado para la investigación. El mismo se puede responder en aproximadamente treinta (30) minutos.

Por motivos de la emergencia nacional producto del COVID-19, el cuestionario se ofrecerá de manera virtual utilizando la plataforma Microsoft Forms, además se enviarán los documentos aprobados por el Área de Planificación y Desarrollo Educativo del DEPR por los correos electrónicos de los participantes (ver Anejo).

Todas las actividades descritas en la investigación serán coordinadas con los directores de las escuelas invitadas y se llevarán a cabo dentro de un horario que no afecte el período lectivo ni las notas de los estudiantes

Las hojas de consentimiento informado contienen en cada una de sus páginas el sello de aprobación oficial del Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRE). El/la investigador/a se compromete a usarlas sin alterarlas y reproducirlas para los invitados a participar del estudio. **Durante el inicio y final del semestre académico, períodos de informes y pruebas sistémicas, no se autorizan visitas a las escuelas con el propósito de entrevistar o encuestar estudiantes, maestros y directores de escuelas. El/la investigador/a deberá entregar las copias de las cartas de consentimiento firmadas por los participantes al director de la escuela que forma parte de la muestra para el archivo correspondiente.**

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 a través 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, relevando 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. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Esta autorización tiene vigencia de doce (12) meses, a partir de la fecha de expedición de esta comunicación. De necesitar tiempo adicional para finalizar las actividades del estudio deberá solicitar, por escrito, una extensión de la autorización otorgada antes de la fecha de vencimiento de la misma. Todo cambio que realice el/la investigador/a posterior a la expedición de esta autorización deberá notificarlo por escrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPre) para la evaluación correspondiente. Una vez el/la investigador/a finalice su investigación deberá entregar una copia en formato digital (PDF) del informe final a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPre), dado a que la misma se colocará en la Biblioteca Virtual del DEPR para la consulta pública.

Anejos

LISTA DE ESCUELAS AUTORIZADAS

REGION	MUNICIPIO	ESCUELA
1. MAYAGUEZ	AGUADA	JUAN LINO SANTIAGO
2. MAYAGUEZ	AGUADA	AQUILINO CABAN
3. MAYAGUEZ	AGUADILLA	HOMERO RIVERA SOLA
4. MAYAGUEZ	AGUADILLA	LUIS MUÑOZ RIVERA
5. MAYAGUEZ	AÑASCO	CARMEN CASASUS MARTI
6. MAYAGUEZ	AÑASCO	ESPINO
7. MAYAGUEZ	RINCON	MANUEL GONZALEZ MELO
8. MAYAGUEZ	RINCON	CONRADO RODRIGUEZ

Apéndice K

Aprobación de la Junta de Revisión Institucional para llevar a cabo
la fase de investigación formal (IRB)



DATE: May 10, 2022

TO: Gabriel Hernandez
FROM: IAUPR Institutional Review Board

PROJECT TITLE: [1798586-1] El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

REFERENCE #: SG PHD ED
SUBMISSION TYPE: New Project

ACTION: APPROVED (FORMAL PHASE)
APPROVAL DATE: May 10, 2022
EXPIRATION DATE: May 10, 2023
REVIEW TYPE: Full Committee Review

REVIEW CATEGORY: Expedited review category # N/A

This letter is to inform you that the IAUPR Institutional Review Board has **APPROVED THE FORMAL PHASE OF** your submission. This approval is based on an appropriate risk/benefit ratio and a project design wherein the risks have been minimized. All research must be conducted in accordance with this approved submission.

This submission has received Full Committee Review based on the applicable federal regulation.

The following conditions must be taken into account:

1. Remember that informed consent is a process beginning with a description of the project and insurance of participant understanding followed by a signed consent form. Informed consent must continue throughout the project via a dialogue between the researcher and research participant. **Federal regulations require that each participant receives a copy of the consent document.**
2. **Please note that any revisions to previously approved materials must be approved by the IAUPR IRB prior to initiation and human subject's inclusion. Please use the appropriate revision forms for this procedure. ***
3. All UNANTICIPATED PROBLEMS involving risks to subjects or SERIOUS and UNEXPECTED adverse events must be reported promptly to this office. Please



Approved: May 10, 2022
Expires: May 10, 2023

use the appropriate reporting forms for this procedure. If applicable, all FDA as well as, sponsor reporting requirements should also be followed.

4. All NON-COMPLIANCE issues or COMPLAINTS regarding this project must be reported promptly to this office. *
5. The researcher must submit a report of findings within 30 days after the expiration day of the IRB approval if no continuing review has been requested to further continue the protocol. *
6. This project has been determined to be a MINIMAL RISK project. Based on the risks, this project requires continuing review by this committee on an annual basis. Please use the appropriate forms for this procedure. Your documentation for continuing review must be received with sufficient time for review and continued approval before the expiration date of May 10, 2023.
7. Please note that all research records must be retained for a minimum of three years after the completion of the project. *

If you have any questions, please contact the IAUPR Institutional Review Board at 787-766-1912 exts. 2432 or jri@inter.edu. Please include your project title and reference number in all correspondence with this committee.

Important notices (Spanish):

Revisiones o modificaciones a todo documento o material previamente autorizado por la JRI deberá ser sometido a la Junta para revisión y autorización previo a incluir sujetos humanos o aplicar los procesos a los sujetos humanos.

Cualquier evento adverso o problemas no anticipados deberán ser reportados a la JRI con prontitud.

Será responsabilidad del investigador someter un reporte final de hallazgos dentro de 30 días luego de la fecha de expiración de la autorización del protocolo si no se ha solicitado una revisión de continuación del protocolo a la JRI.

Deberá mantener en archivo todos los documentos relacionados por un periodo de tres años luego de la fecha de expiración del protocolo.

This letter has been electronically signed in accordance with all applicable regulations, and a copy is retained within Inter American University of Puerto Rico's Institutional Review Board records.



Approved: May 10, 2022
Expires: May 10, 2023

Apéndice L

Carta de colaboración del director escolar para la investigación formal

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Departamento de Educación
Escuela de Estudios Graduados e Investigación

Carta de colaboración para Director Escolar

Estimado Director:

Mi nombre es Gabriel Hernández García. Soy estudiante de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Como requisito para obtener el grado de Doctor estoy realizando la investigación titulada: El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. El propósito de la investigación es describir, analizar y evaluar, el conocimiento/ comprensión y las destrezas que tiene el maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase. Por este medio le solicito su colaboración para el proceso de divulgación del estudio. Su única función será la de suministrar los correos electrónicos de los maestros que cumplan con los requisitos de participación. Por lo que, le proveo detalles para que pueda tomar la decisión de colaborar o no colaborar.

La muestra de la investigación formal se compone de 60 maestros voluntarios de la sala regular. Estos maestros serán seleccionados de las escuelas elementales en el Distrito Escolar de Aguadilla. No se tomará en consideración los años de experiencia, el género o preparación académica del educador para participar de la investigación. Sin embargo, es necesario que el maestro participante cuente con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar de la investigación formal. Dado a que esta investigación se llevará a cabo en un formato virtual a través de la Plataforma de Microsoft Forms. Se tomarán estas medidas preventivas para evitar el contacto físico entre el investigador y los participantes. De esta manera, prevenir el riesgo de un contagio con el COVID – 19.

La participación del maestro consistirá en contestar un cuestionario diseñado por mi persona. El cuestionario contiene seis partes: en la primera parte se recogen datos para auscultar el conocimiento que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional. La segunda parte está dirigida a auscultar la comprensión que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional. La tercera parte está diseñada con el propósito de conocer las destrezas de motivación que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La cuarta parte está dirigida a conocer las destrezas de empatía que posee el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La quinta parte está preparada con el propósito de conocer las destrezas de habilidades sociales que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales. La sexta parte ofrece la oportunidad de que el maestro regular exprese su nivel de capacitación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase. El cuestionario se contesta en aproximadamente 30 minutos, en un periodo de tiempo que no interfiera con el periodo lectivo de los estudiantes.

Usted debe saber que:

1. La participación de los maestros es voluntaria.
2. La participación de los maestros no conlleva riesgos para su persona.
3. Se mantendrá la confidencialidad de las respuestas que provean los maestros y de su identidad, ya que el cuestionario no será identificado con el nombre del participante.
4. Esta es una investigación con fines educativos.
5. La participación de los maestros no se llevará a cabo en las horas lectivas de los estudiantes.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades de la investigación 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 de resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y de 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. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Una copia de esta carta firmada por usted será archivada en la oficina donde se realizó la investigación. Si tiene preguntas adicionales respecto a la investigación o desea copia de este documento luego de completar y firmar el mismo puede, comunicarse con el investigador principal.

De usted estar de acuerdo o no con la colaboración que le solicito en esta investigación, por favor ennegrezca el espacio que indique su decisión, complete la información requerida y firme el documento.

- ☐ Acepto colaborar en la investigación.
- ☐ No acepto colaborar en la investigación.

Nombre del Director

Firma del Director

Fecha

Nombre del investigador

Firma del investigador

Fecha

Apéndice M

Hoja de promoción de la investigación formal



Maestr@ de Sala Regular



¡Se le invita a participar de esta investigación!

Título de la Investigación:

El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases.

Propósito de la Investigación:

El investigador principal de este estudio concentra su interés en describir, analizar y evaluar la relación existente entre las variables del estudio en desarrollo.

Criterios de Inclusión:

- Maestros(as) en el nivel elemental del Distrito Escolar de Aguadilla.
- Tener acceso a internet y poseer conocimiento tecnológico.
- Su participación será completamente voluntaria y se limita a completar un documento de consentimiento, para luego contestar un cuestionario. Estos documentos deben ser elaborados fuera del horario lectivo.

Criterios de Exclusión:

- Maestros(as) de Educación Especial
- Maestros (as) que tengan una relación personal o profesional con el investigador.

Si usted está interesado en participar de manera voluntaria puede hacer lectura al Consentimiento del Participante al escanear el Código QR que se encuentra a su derecha o puede hacer un "Click" en el enlace.



<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAMAAACoUqShUMEtKMkRWVIZUUEFZNUIwUIAwVUhBTzMxSy4u>

Para información adicional se puede comunicar con Gabriel Hernández García
(Investigador Principal)

Nota: No se requiere utilizar el correo de Microsoft para acceder al cuestionario.

Apéndice N

Carta de colaboración para el Trabajador Social

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Departamento de Educación
Escuela de Estudios Graduados e Investigación

Carta de colaboración para Trabajador Social

Saludo:

Mi nombre es Gabriel Hernández García. Soy estudiante de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Como requisito para obtener el grado de Doctor estoy realizando la investigación titulada: El conocimiento/comprensión y destrezas del maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clases. El propósito de la investigación es describir, analizar y evaluar, el conocimiento/comprensión y las destrezas que tiene el maestro regular sobre la inteligencia emocional para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase. Por este medio le solicito su colaboración para ofrecer sus servicios como Trabajadora Social. Usted debe saber que su colaboración es voluntaria, por lo que no recibirá ningún tipo de compensación por ofrecer sus servicios. A continuación, le proveo información para que pueda tomar una decisión. Si requiere más información se puede comunicar con el investigador principal.

La muestra de la investigación se compone de 12 maestros regulares para el estudio piloto y 60 maestros regulares para la investigación formal, para un total de 72 maestros. Estos maestros serán seleccionados de las escuelas elementales en el Distrito Escolar de Aguadilla. El estudio piloto se llevará a cabo en la Escuela Elemental Lydia Meléndez y en la Escuela Elemental Anselmo Villarrubia ubicadas en el pueblo de Aguada. La investigación formal se desarrollará en los municipios de Aguada, Aguadilla, Añasco y Rincón que son los pueblos que componen el Distrito Escolar de Aguadilla.

En el municipio de Aguada se trabajará con la Escuela Juan Lino Santiago, Aquilino Cabán y José González Ruiz. En el municipio de Aguadilla la Escuela Elemental Homero Rivera Sola, Ana Javariz y la S.U. Adams. En pueblo de Añasco serán Carmen Casasús Marti y la Escuela de Espino. En el municipio de Rincón la Escuela Manuel González Melo y la Escuela Conrado Rodríguez.

La participación de los maestros consistirá en contestar un cuestionario diseñado por mi persona y validado por un panel de expertos en área. El cuestionario se compone de seis partes: en la primera parte se recogen datos para auscultar el conocimiento que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional. La segunda parte está dirigida a auscultar la comprensión que tienen los maestros del salón regular sobre la inteligencia emocional.

La tercera parte está diseñada con el propósito de conocer las destrezas de motivación que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La cuarta parte está dirigida a conocer las destrezas de empatía que posee el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales a la sala de clases. La quinta parte está preparada con el propósito de conocer las destrezas de habilidades sociales que tiene el maestro del salón regular para integrar los estudiantes con disturbios emocionales. La sexta parte ofrece la oportunidad de que el maestro regular exprese su nivel de capacitación para integrar al estudiante con disturbios emocionales a la sala de clase. El cuestionario se contesta en aproximadamente 30 minutos, en un periodo de tiempo que no interfiera con el periodo lectivo de los estudiantes.

Por favor marque con una X en el espacio que indique su decisión. De usted estar de acuerdo con la colaboración que le solicito en esta investigación complete la autorización y firme el documento.

- ☐ Acepto colaborar en la investigación.
- ☐ No acepto colaborar en la investigación.

AUTORIZACIÓN

A través de esta carta quiero notificar que yo, _____, Trabajador Social con número de licencia _____, no tengo, ni he tenido, una relación con los maestros de las escuelas del municipio de _____. Es de mi interés colaborar con el estudiante Gabriel Hernández García del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico de San Germán, por lo que autorizo al estudiante a proveer mi número de teléfono _____ a los maestros que requieran mis servicios durante el proceso de la investigación.

Firma _____ Fecha _____