

**HACIA LA AUTOCONCIENCIA Y LA AUTOGESTIÓN: COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE PARA EL MANEJO DEL AMBIENTE  
DE LA SALA DE CLASES**

Disertación presentada al  
Departamento de Estudios Graduados  
Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
como requisito parcial para  
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

**Marta A. Montañez Fernández**  
© Derechos reservados, 2022

Disertación presentada como requisito parcial  
para obtener el grado de Doctor en Educación

**HACIA LA AUTOCONCIENCIA Y LA AUTOGESTIÓN: COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE PARA EL MANEJO DEL AMBIENTE  
DE LA SALA DE CLASES**

**MARTA A. MONTAÑEZ FERNÁNDEZ**

M.Ed. Diseño y Evaluación Curricular, Universidad Metropolitana, 2014  
B.A Psicología, Universidad de Puerto Rico, 1996

Aprobada el 13 de septiembre de 2022, por el Comité de Disertación:

---

María Soledad Martínez Miranda, Ph.D.  
Directora de Disertación

---

Gladys Capella Noya, Ed. D.  
Miembro del Comité

---

Joseph Carroll Miranda, Ph. D.  
Miembro del Comité

## **DEDICATORIA**

Este trabajo de investigación se lo dedico a las mujeres de mi vida, en especial a mi madre y a mi hermana. Mujeres que ante toda adversidad siempre me han acompañado, amado y confiado en mí. Además, a todas las mujeres que me han formado, mis abuelas, tías, primas, amigas y también a las mujeres que he tenido el privilegio de formar, mis amores Angélica Elena y Juliana Isabel. Una dedicación muy particular a mi esposo, Eli, por ser un ejemplo de amor, empatía, superación y respeto hacia mí, pero sobre todo hacia nuestras hijas.

## RECONOCIMIENTOS

Un trabajo como este es el reflejo del apoyo y la sabiduría de muchísimas personas. Es imposible mencionar y reconocer de manera adecuada a todas las que han influenciado mi vida y desarrollo académico hasta llegar aquí. Sin embargo, me parece imprescindible reconocer el apoyo que recibí durante todos estos años de la profesora Dra. María Soledad Martínez Miranda mi mentora en estudios doctorales y directora de esta disertación. Sin lugar a duda, sus aportaciones, acompañamiento, compromiso y profesionalismo fueron mucho más profundos de lo que se puede apreciar en estas páginas. De igual manera, agradezco a los miembros de mi comité, la Dra. Gladys Capella Noya y el Dr. Joseph Carroll Miranda, por sus valiosas aportaciones y recomendaciones para que mi trabajo investigativo fuera uno de excelencia. Hago una mención especial a la Dra. Anette López de Méndez (QPD) por su aportación a mi desarrollo en el campo de la investigación cualitativa y el interés que tuvo en mi trabajo, a todos ustedes infinitas gracias.

En especial, deseo reconocer a la Dra. Gladys D. Hernández Santiago, mi mentora en tantos aspectos, en especial en el tema del Desarrollo de destrezas sociales y emocionales. Tema que ha sido de interés educativo y personal para ambas. Gracias, Gladys, por tu ejemplo honesto, fuerte y coherente siempre. También quiero reconocer a la Dra. María de Lourdes Suárez Villafañe por haber puesto su sabiduría y conocimiento a mi disposición de una manera tan generosa y desinteresada. No olvidaré nuestras largas conversaciones sobre la naturaleza y el propósito de la evaluación e investigación educativa.

Por último, deseo reconocer especialmente a las cinco docentes que participaron de esta investigación por ser profesionales valientes y sabias que reconocen que pueden mejorar y lo hacen, y que tienen experiencia y conocimiento para aportar sugerencias importantes y mejorar la práctica del docente puertorriqueño.

Definitivamente, que han sido muchas más las personas que me han acompañado en este proceso de aprendizaje; a todas, mi más sincero agradecimiento. Confío ser capaz de colocar los conocimientos y las experiencias adquiridas al servicio del prójimo y de mi país de maneras adecuadas y pertinentes.

## RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

# HACIA LA AUTOCONCIENCIA Y LA AUTOGESTIÓN: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE PARA EL MANEJO DEL AMBIENTE DE LA SALA DE CLASES

Marta A. Montañez Fernández

Directora de disertación: María Soledad Martínez Miranda

Esta investigación consiste en un estudio de caso cualitativo que exploró las competencias socioemocionales y el manejo del ambiente en las salas de clases, de docentes de kindergarten a cuarto grado de escuelas urbanas en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico. Además, observó el efecto de proveer un espacio de tiempo predeterminado para que las docentes participantes reflexionaran sobre sus acciones y reacciones en la sala de clases. Su propósito fue identificar conductas efectivas y no efectivas, mediante procesos reflexivos conducentes a identificar y desarrollar competencias de autoconocimiento y autogestión. Durante la investigación, se utilizaron las prácticas de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción desarrolladas por Schön (1991).

Los procesos y documentos revisados y observados conjuntamente fueron: entrevista inicial para explorar la visión de las docentes participantes acerca de las características de un ambiente saludable en la sala de clases y sobre incidentes comunes que afectaban este ambiente; *Hoja de incidentes que afectaron el ambiente en la sala de clases*, instrumento desarrollado a partir del análisis de la entrevista inicial para llevar a cabo las fases de reflexión; Proceso de reflexión en la acción,

donde se identificaban incidentes que afectaban el ambiente de las salas de clases;  
Proceso de reflexión sobre la acción, espacio en el que las participantes reflexionaron sobre sus acciones ante los incidentes identificados en la reflexión en la acción; y  
Entrevista final, para conocer pensamientos, emociones y aprendizajes obtenidos por las participantes durante la experiencia con los espacios de reflexión.

Los hallazgos concluyentes se condensan en cuatro elementos: autoconciencia, autogestión, inteligencia emocional y praxis. La autoconciencia y la autogestión se estudiaron de manera intencionada. Mientras que, la inteligencia emocional emergió al interpretar los datos. Sobre la práctica docente, se observó que el autoconocimiento, la autogestión y la inteligencia emocional fueron capaces de transformar el pensamiento de las participantes sobre su praxis.

Este estudio de caso provee una mirada a la educación durante los momentos particulares de la pandemia del COVID 19. Por lo mismo, se propone llevar a cabo investigaciones similares durante condiciones más ordinarias a las que se tuvieron al momento de llevar a cabo la investigación. Se entiende que esta línea de investigación puede contribuir y aportar conocimientos, prácticas y estrategias a los programas de formación de maestros para apoyar a los docentes a reconocer, potenciar y desarrollar sus competencias socioemocionales y así lograr fortalecer su práctica docente.

## TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
HOJA DE APROBACIÓN.....	i
DEDICATORIA .....	ii
RECONOCIMIENTOS.....	iii
RESUMEN DE LA DISERTACIÓN.....	v
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xi
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
Trasfondo .....	1
Planteamiento del problema .....	7
Propósito .....	14
Justificación .....	16
Una pandemia en el 2020 .....	19
Preguntas de investigación.....	20
Definiciones .....	21
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA .....	25
Introducción .....	25
Marco teórico.....	27
La autoconciencia .....	28
La autogestión.....	31
La gestión reflexiva .....	36
El ambiente en la sala de clases.....	43
Investigaciones empíricas .....	47
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	53
Introducción .....	53
Metodología.....	54
Diseño de investigación.....	56
Participantes.....	59
Procedimiento para reclutar a las participantes .....	60
Escenario de la investigación .....	62
Estrategias para el acopio de información.....	68



Entrevista inicial .....	71
Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases .....	72
Reflexión en la acción y sobre la acción por medio de diarios reflexivos o grabaciones de narraciones de voz .....	72
Entrevista final.....	73
Proceso de investigación.....	73
Fases de la investigación .....	75
Fase de entrevista inicial.....	75
Fase reflexiva.....	76
Fase de entrevista final .....	77
Análisis de la información.....	78
Aspectos éticos de la investigación .....	80
Permisos.....	81
<b>CAPÍTULO IV. HALLAZGOS.....</b>	<b>84</b>
Introducción.....	84
Descripción de las docentes participantes del estudio: Maestras con experiencia ejerciendo en el área metropolitana de San Juan .....	86
Exposición de los hallazgos en las voces de las docentes participantes .....	86
Conociendo a las docentes participantes: La entrevista inicial .....	87
Retrato de las vivencias de las docentes participantes en escenarios emergentes híbridos: Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases.....	93
Una última reflexión sobre la acción: La entrevista final .....	127
Resumen del capítulo.....	144
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....</b>	<b>143</b>
Introducción .....	143
Interpretación y discusión con respecto a los hallazgos .....	145
Puntos claves acerca de la interpretación de los hallazgos .....	180
Retos de la investigación.....	182
Posibles investigaciones relacionadas .....	184
Reflexión final .....	186
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>188</b>

APÉNDICES.....	205
A. Protocolo de preguntas de la entrevista inicial .....	206
B. Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases .....	208
C. Preguntas guías de reflexión sobre la acción .....	211
D. Protocolo de preguntas para la entrevista final .....	214
E. Tabla para el análisis de la reflexión en la acción .....	216
F. Tabla para el análisis de la reflexión sobre la acción .....	229
G. Tabla de frecuencias para el análisis de la Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases .....	231
H. Tabla para el análisis de la entrevista inicial .....	233
I. Tabla para el análisis de la entrevista final.....	226
J. Certificado de CITI PROGRAM.....	228
K. Autorización del CIPSHI.....	230
L. Carta de invitación a docentes.....	232
M. Hoja de consentimiento informado.....	234
RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA.....	241

## LISTA DE TABLAS

<u>Tabla</u>	<u>Página</u>
1 Información de las docentes participantes .....	86
2 Reflexión en la acción .....	97

## LISTA DE FIGURAS

<u>Figura</u>	<u>Página</u>
1 Puntos claves de la interpretación de los hallazgos .....	181

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

### Trasfondo

La sala de clases es un escenario ideal para enseñar y modelar destrezas sociales y emocionales, ya que es un espacio privilegiado en el cual el docente<sup>1</sup> planifica, lidera y facilita experiencias de aprendizaje. En la sala de clases se espera, además de impartir conocimientos y contenidos académicos, que los docentes faciliten experiencias que propicien destrezas sociales y emocionales en sus alumnos y que se involucren en promover y modelar estas mismas conductas. Sin embargo, en la medida en que estos docentes confrontan retos en su manejo socioemocional, las situaciones sociales y emocionales en la sala de clases se complican, y los niños suelen bajar sus niveles de desempeño en la tarea y sus comportamientos (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003).

El enfrentar retos de manejo socioemocional suele afectar a los docentes, a los estudiantes, a la dinámica en la sala de clases, a la escuela, y a las comunidades educativas. En algunas ocasiones, los docentes pueden recurrir a

---

<sup>1</sup> Con el compromiso de reflejar un lenguaje inclusivo a lo largo del texto nos referimos al Comité de las Naciones Unidas (2020) que describe el lenguaje inclusivo en cuanto al género como, "La manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género". Este es el compromiso de la investigadora. Esta investigación utilizará el género denominado masculino como neutral según las disposiciones de la lengua española, sin embargo, la referencia a las docentes participantes se hará en femenino debido a que todas fueron mujeres.

responder reactivamente ante estos retos, con el riesgo de sentirse poco adecuados y efectivos. Esto resulta en agotamiento emocional del docente al tratar de manejar estas situaciones y comportamientos. Como resultado, algunos abandonan la docencia, se desgastan, se cansan, desaniman o bajan su desempeño.

La investigadora ha pasado muchos años en las salas de clases en Puerto Rico, como docente y visitando escuelas como observadora, *coach* y consultora, tanto en escuelas públicas como en privadas. Su experiencia y sus observaciones la han llevado a desarrollar varias ideas y a hacerse preguntas importantes sobre la importancia del desarrollo socioemocional para el desempeño efectivo del magisterio en Puerto Rico. Entre ellas, ha identificado que, además de estudiar los fundamentos, las filosofías, las teorías, las prácticas, ciencias y estrategias educativas, la capacitación del docente debe inclinarse a atender la necesidad que tenemos todos los seres humanos de conocer nuestras emociones, identificarlas, sentirlas y manejarlas. Los docentes además presentan la necesidad de establecer conexiones y desarrollo empático y compasivo con sus estudiantes. La literatura coincide con este planteamiento al establecer que las competencias socioemocionales del docente se manifiestan en todas sus relaciones, con sus estudiantes, entre profesores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el manejo de la sala de clases (Jennings & Greenberg, 2009; CASEL, 2009; Walker & Schussler, 2011; Zakrzewski, 2013).

La situación socioeconómica, política y climática de Puerto Rico da lugar a retos agudos y permanentes en sus comunidades y, por ende, en sus salas de clases. La proporción de familias monoparentales, donde la mujer es la jefa del hogar, es alta y contribuye a un alto nivel de pobreza infantil. (Castillo, J., Galarza, D. M., & González, R. A., 2015). El reporte de deserción escolar en Puerto Rico, correspondiente al año académico 2019-2020, año en el que inició la Pandemia del Coronavirus y también ocurrieron terremotos en la isla, identifica a unos 15,070 desertores escolares, el número más alto registrado por el Departamento de Educación desde el 2016. En cuanto al perfil de los desertores, se logró precisar que el 73.5% de los alumnos viven bajo el nivel de pobreza y 2,976 de estos tienen algún tipo de diversidad funcional. Además, se precisó que la región con una mayor tasa de deserción fue la de San Juan con un 6.44% de los casos (Figueroa-Rosa, B. J., 2021, June 28).

Muchas de las comunidades de San Juan experimentan problemas asociados con la pobreza. Entre ellos, uno que impacta especialmente al aprendizaje en el salón de clases, es la violencia comunitaria. Muchas comunidades exhiben características sociales asociadas a la violencia comunitaria según definida por investigadores sociales y a la definición adoptada por la Junta de Prácticas Basadas en Evidencia de Puerto Rico: la violencia comunitaria se refiere a los distintos tipos de violencia que se dan a un nivel macro-comunitario en donde se impacta la calidad de vida, seguridad y sana convivencia de sus constituyentes. Este tipo de violencia se asocia con un

ambiente tóxico comunitario que incluye criminalidad, dependencia a sustancias, agresividad interpersonal, delincuencia, problemas conductuales y de salud mental, violencia escolar y doméstica, exposición a escenarios violentos, desigualdad económica y problemas de retención escolar (Informe Ejecutivo: Prevención Violencia Comunitaria, JPBEPR, 2012).

Las consecuencias negativas de la violencia comunitaria llevan afectando a muchas comunidades, particularmente a los niños, y a los adultos que les cuidan y atienden, incluyendo a sus maestros, por décadas. Los maestros se ven directamente afectados por los efectos de esta violencia comunitaria al establecer relaciones directas con todos los componentes de la comunidad. La gran mayoría ha pasado toda su vida en Puerto Rico, y aunque muchos no han vivido las situaciones extremas de nuestras comunidades más marginadas, no son exentos de sufrir impactos personales por la crisis que vive el país. Aún aquellos que provienen de niveles socioeconómicos altos han experimentado las realidades de una sociedad segmentada con interacciones sociales limitadas por clase y los prejuicios y los miedos que conlleva el acceso limitado a espacios como urbanizaciones y residenciales públicos.

Estos impactos afectan la visión de pueblo y de comunidad de todos, sin importar cuán alto o bajo sea su nivel socioeconómico, y dificultan el diálogo abierto entre y dentro de las clases sociales. El posicionamiento socioeconómico para evitar rechazo comunitario influye en muchos aspectos de la vida cotidiana



en formas conscientes e inconscientes y es especialmente importante en la formación de los estudiantes. La salud mental (trastornos psiquiátricos, conductuales y disfuncionales), salud física, funcionalidad social, y aprovechamiento académico son claramente afectados con la violencia de este tipo (Corwin & Keeshin, 2011; Lynch, 2003; Margolin & Gordis, 2000).

Muchos docentes de manera individual y grupal han expresado que enfrentan grandes retos para manejar y desarrollar ambientes saludables en sus salas de clases. De igual manera, han indicado que muchos de los alumnos presentan comportamientos agresivos y difíciles. Los síntomas y manifestaciones del estrés no solo afectan a los estudiantes, sino que se manifiestan en un ausentismo marcado en el personal escolar. El personal docente se enfrenta a problemas de conducta, en ocasiones graves, sin tener en muchas ocasiones los recursos para manejarlos.

La investigadora ha participado en programas de desarrollo socioemocional de los docentes de la Escuela Elemental Luis Lloréns Torres (EELLT)<sup>2</sup> con el objetivo de brindarles herramientas para manejar la violencia en la sala de clase. Este plantel tiene unas de las situaciones de violencia comunitaria más agudas en Puerto Rico. El grupo conocido como, *El Junte de*

---

<sup>2</sup> A través del documento se integra el cambio en la tipología de la letra para facilitar la lectura de este, según lo expone EI MANUAL DE PROCEDIMIENTOS REGLAMENTARIOS PARA LA TESIS, EL PROYECTO DE MAESTRÍA Y LA DISERTACIÓN DOCTORAL (2018). A través del texto se utiliza el tipo de letra *Century Gothic* tamaño #12 para distinguir títulos, tablas, diagramas y otros.

*Lloréns por la Educación*, ha logrado aglutinar esfuerzos en esta dirección. En una reseña periodística del 2013 en el periódico *El Nuevo Día*, titulada, *Clave la unión de fuerzas para la educación*, la entonces directora de la escuela elemental planteó lo siguiente:

Sobre el potencial que tiene una comunidad para ser un agente de cambio, la educadora recordó hace varios años la comunidad estableció un acuerdo interno de paz. Era una preocupación que tenían. Cuando ellos mismos decidieron movilizarse y crear un acuerdo de paz la gente comenzó a salir. Fue una celebración en todo Llorens (*El Nuevo Día*, 15 mayo 2013 p.146).

Desde el principio de su colaboración en la EELLT, la investigadora ha podido conocer, apreciar y valorar factores de protección entre los miembros de esta comunidad que se pueden calibrar como grandes fortalezas. Entre estas se destaca la asistencia y apoyo de los padres en actividades escolares y religiosas, la comunicación entre padres y maestros, la existencia de normas claras en la escuela, el apego emocional a los maestros, el valor al nivel de enseñanza que reciben del centro escolar, la religiosidad, el sentido de pertenencia y orgullo comunitario, entre otras.

Las fortalezas observadas en esta comunidad motivaron a la investigadora a indagar acerca de las competencias socioemocionales que manejan los docentes de Puerto Rico para mantenerse en su gestión docente y que, con esos

tipos de apoyo y fortalezas, les permitan continuar laborando, junto con los estudiantes y la comunidad educativa, por el bienestar de su comunidad en pleno. Es por lo que la investigadora entiende que la preparación del docente necesita incluir el desarrollo de destrezas socioemocionales que le permitan reconocer y utilizar las fortalezas comunitarias como herramientas positivas en su desempeño magisterial.

### **Planteamiento del problema**

En su experiencia profesional, la investigadora ha podido conocer y compartir experiencias significativas de las gestiones profesionales y personales de muchos docentes. Una premisa que subyace entre ellas es la necesidad de espacio y capacitación para su propio desarrollo socioemocional. A pesar de que algunos docentes han tenido exposición a modelos y currículos de desarrollo socioemocional, en su gran mayoría los esfuerzos institucionales han estado orientados hacia el trabajo con el escenario de violencia y sus implicaciones en el aprovechamiento académico y conducta de los estudiantes, no así con el desarrollo socioemocional del docente.

En Puerto Rico existe una necesidad de cursos y experiencias encaminadas a que los docentes desarrollen su formación en competencias socioemocionales. Poseer competencias socioemocionales es esencial para reconocer y manejar situaciones difíciles. El educar niños comprende una gran responsabilidad ética, intelectual y cívica. De los docentes, además de peritaje en

contenidos, se espera comprensión, solidaridad, empatía, autocontrol y manejar situaciones socioemocionales desafiantes en las cuales es primordial salvaguardar el bienestar de los niños. Sin embargo, las experiencias formales y el entrenamiento de los docentes usualmente no atienden el desarrollo de estas competencias. Hasta el momento la investigadora ha observado, que el énfasis en la formación profesional del docente radica en prepararlos de manera académica, con la expectativa de que sus aspectos socioemocionales sean apropiados y se integren a las prácticas educativas enmarcadas en las etapas de desarrollo de los estudiantes.

En general, en los escenarios educativos, en las escuelas y en las salas de clase, la investigadora ha apreciado que la expectativa hacia los docentes incluye el manejo de prácticas socioemocionales, aunque no es explícitamente parte del proceso evaluativo ni se evidencia directamente en los currículos de los programas de preparación de maestros. Es decir, se espera que los docentes, conozcan y manejen sus emociones sin necesariamente haber sido formados en el desarrollo de sus propias competencias socioemocionales.

Este panorama se ha complicado dentro de la complejidad de los cambios sociales que han estado ocurriendo en Puerto Rico de manera vertiginosa, incluidos, específicamente en los últimos cinco años: un huracán tipo 4, terremotos y la Pandemia del COVID 19. Es por lo que, en muchos escenarios educativos, los docentes están confrontando retos y situaciones conflictivas con

poca información y capacitación sobre estrategias adecuadas para mantener un ambiente seguro y saludable en sus salas de clase. Nos encontramos en un momento histórico en el que la incertidumbre, el deterioro social, económico y moral del país exige de adultos con competencias socioemocionales para enfrentar estos tiempos y servir de guías a los más jóvenes.

La realidad de los docentes en Puerto Rico los coloca en situaciones de mucho estrés e incertidumbre. De estos docentes haber desarrollado competencias socioemocionales es muy posible que estas les sirvieran para detenerse y observar dentro de su interior, reflexionar e identificar de manera consciente estrategias de manejo socioemocional efectivas para su gestión. Del docente enfrentarse a situaciones conflictivas o de reto en la sala de clases, lo más beneficioso sería intentar aprender de estas situaciones, mientras las analiza, e identifica lo que funcionó y lo que no funcionó. En otras palabras, el docente problematizará lo que hizo y lo que dejó de hacer y las razones para ello. Las destrezas socioemocionales se manifiestan cuando el maestro logra conectar con sus emociones y sentimientos antes de reaccionar ante una situación que altera el ambiente de aprendizaje en la sala de clases; identifica precipitadores o “disparadores” de conductas internas; y practica maneras de relajarse luego de un día ajetreado.

La investigadora ha identificado la necesidad de hacer énfasis en los aspectos socioemocionales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del

docente. Las profundas demandas sociales a las que se han estado enfrentando y sus destrezas y fortalezas colocan a los docentes a la vanguardia en la construcción de competencias para trabajar los retos del mundo actual. Para mejorar su desempeño profesional, la investigadora decidió estudiar el proceso en el que el mismo docente identifica sus competencias socioemocionales. Parece pertinente, entonces, diferenciar entre lo que es una habilidad y lo que son las llamadas competencias. Una habilidad comprende el ser capaz de llevar a cabo o realizar una tarea eficientemente. Mientras, una competencia se entiende como una acción integradora que identifica, interpreta, argumenta y resuelve problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2013).

En otras palabras, las competencias son saberes y dominios más profundos que las habilidades por el hecho de que integran varias de éstas. A su vez, las competencias promueven actitudes que fomentan la empatía, la convivencia y la solidaridad. Partiendo de esta diferenciación es que catalogamos la adquisición de los componentes socioemocionales como competencias. Debido a que estos componentes están formados por varias habilidades o destrezas integradas, son elevados a competencias. Bisquerra-Alzina (2003) expone con precisión que las competencias socioemocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

La investigadora ha tenido la oportunidad de observar el trabajo de docentes que han desarrollado y poseen competencias socioemocionales. Las experiencias con estos docentes la convencieron de la posibilidad de construir ambientes académicos emotivos, afectivos, motivadores, armónicos y creativos que fomenten la comprensión y la paz. De modo similar Osher *et al.* (2007) afirma que el docente, al experimentar y problematizar una situación socioemocional en la sala de clases, la identifica, reconoce y reconstruye para transformar acciones futuras.

Por el contrario, si el docente experimenta situaciones como un clima deteriorado en la sala de clases y no logra identificar y reconocer lo que está sucediendo a nivel socioemocional, es posible que responda de maneras reactivas, que conducen a comportamientos inadecuados en los docentes (Osher *et al.*, 2007) y bajo desempeño en los estudiantes (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Estas respuestas reactivas usualmente no logran modelar el comportamiento que se espera en los alumnos. Las reacciones no suelen provocar la búsqueda de motivos y emociones internas que conduzcan al autoconocimiento y luego, a una posible autorregulación de la conducta no deseada socialmente ante situaciones similares.

Bisquerra (2001) afirma que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del proceso cognitivo, constituyendo

ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad. El autor propone desarrollar conocimientos y habilidades sobre las emociones que capaciten al individuo para que logre afrontar efectivamente los retos que le plantee la vida. De esta definición se desprende que la educación emocional debe ser un proceso continuo, intencional y sistemático.

Tomando en cuenta la literatura que se ha consultado y las experiencias de la investigadora como docente, consultora y mentora de maestros, ésta entiende que los conocimientos y competencias socioemocionales son imprescindibles para llevar a cabo la gestión docente. La investigadora se pregunta, ¿cuántos docentes habrán tenido la oportunidad de formarse con maestros que poseen habilidades socioemocionales para poder aprender de ellos y modelar sus conductas? En la medida en la que no se tiene la oportunidad de observar personas emocionalmente competentes, es posible que no se vivan experiencias que propicien la identificación de los beneficios y la necesidad de desarrollar las propias competencias socioemocionales.

Como se ha discutido, un porcentaje significativo de las comunidades educativas en Puerto Rico han estado expuestas, en mayor o en menor grado, a la violencia, opresión y carencias económicas. Los docentes a su vez han sufrido de cambios abruptos en sus escuelas, sus estructuras, el sistema educativo y diversas fuentes de estrés como huracanes, temblores y una pandemia. Situaciones y estresores como estos van preocupando, desgastando y agotando



a la comunidad educativa, y a los docentes como sujetos valiosos en entornos educativos y comunitarios.

Asimismo, la investigadora se atreve a afirmar que la situación actual de los docentes está enmarcada en condiciones laborables inciertas y deterioradas, falta de recursos, salarios bajos, estatus profesional y social de inminente pobreza, grupos con muchos estudiantes con necesidades especiales, falta de recursos y capacitación tecnológica sin contar con apoyo adecuado y consistente para atenderlos. Este escenario coexiste con los retos diarios y particulares que enfrentamos todos los puertorriqueños al vivir en un país en crisis económica, de salud, social y moral. Si bien la situación en Puerto Rico surge dentro de unas peculiaridades históricas, culturales y políticas, los retos que siente la población son universales, especialmente en la situación de crisis económica y sanitaria global que vivimos en los principios de este siglo 21, caracterizada por el aumento en las diferencias en recursos entre las estratas sociales.

El problema que motivó el desarrollo de esta investigación es la inquietud de la investigadora por conocer las competencias socioemocionales que tienen o han ido desarrollando los docentes del área metropolitana de San Juan, Puerto Rico, para desarrollar y mantener ambientes acogedores, seguros y saludables en sus salas de clases en medio de las complejas realidades que se viven en estos años. Le parece imprescindible, además, que los docentes se formen en el conocimiento e identificación de sus emociones, y sus respuestas ante ellas. A la

vez, es necesario que consigan desarrollar estrategias para autogestionar y transformar sus acciones y reacciones. Con tal propósito, esta investigación se propuso examinar las competencias socioemocionales implícitas en el autoconocimiento y la autogestión que manejan docentes que laboran en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico, para desarrollar y mantener ambientes acogedores, seguros y saludables en sus salas de clases.

### **Propósito**

El propósito de la investigación: *Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de clases* fue explorar las competencias socioemocionales que tenían o habían ido desarrollando docentes de kindergarten a cuarto grado de escuela elemental en escuelas urbanas en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico.

La investigación se enfocó, específicamente, en las competencias socioemocionales que condujeron a los docentes participantes a manejar el ambiente de sus salas de clase de maneras adecuadas y saludables. Este estudio, además, pretendió observar el efecto de proveer un espacio de tiempo predeterminado para que los docentes reflexionaran sobre sus acciones y reacciones en sus salas de clases. Este espacio de tiempo para reflexionar, a su vez, estuvo moldeado por preguntas guía, que pretendían brindarle dirección a los docentes participantes durante sus procesos reflexivos. Este ejercicio fue con

el propósito de identificar conductas efectivas del docente en cuanto al manejo del ambiente de su sala de clases y las que no lo fueron, en un proceso que les condujera a su autoconocimiento.

La ambición ulterior de la investigación fue que los docentes participantes, a su vez, se motivaran a replicar acciones efectivas o buscaran estrategias que les facilitaran autogestionarse en sus praxis. El estudio se amparó en la aspiración de la investigadora de indagar sobre maneras en las que los procesos socioemocionales de los docentes pueden ser capaces de potenciar su gestión pedagógica y su capacidad para desarrollar ambientes acogedores, seguros y saludables en sus salas de clases.

Para este estudio fue muy importante que los docentes reconocieran la manera en la que sus respuestas emocionales eran capaces de impactar el ambiente en sus salas de clases. El interés de la investigadora estuvo centrado en que el docente ofreciera su definición de ambiente saludable de la sala de clases. Además, que, mediante procesos de reflexión introspectiva, identificaran incidentes que afectaban el ambiente de su sala de clases, las emociones que sintieron ante estos incidentes y sus acciones y/o reacciones ante las mismas emociones. La meta de los procesos sugeridos por esta investigación era que estos facilitaran a los docentes la identificación de sus competencias socioemocionales, además de definir estrategias que a su vez les proveyeran apoyo y conocimiento para ser capaces de gestionar y manejar sus emociones

de maneras adecuadas y saludables. El desarrollo de manejo emocional se esperaba redundara en apoyar la transformación de su praxis para ir construyendo junto con sus estudiantes ambientes estables, seguros y saludables en sus salas de clase.

### **Justificación**

Por los sucesos que se han vivido en los últimos cinco años en Puerto Rico como huracanes, terremotos y pandemia, es conocido que el estrés en la vida cotidiana de los puertorriqueños ha alcanzado los niveles más altos en su historia reciente. Se aprecia cómo las situaciones estresantes que vive el país no eximen a nadie, por lo que a su vez incluyen a los docentes. Enseñar, además de ser una práctica académica, es una práctica socioemocional. Las situaciones que se desarrollan y viven en las salas de clases abonan al estrés que viven los docentes. El estrés en todas las personas repercute en su calidad de vida, pero en el caso de los docentes, el estrés laboral tiene implicaciones para las poblaciones con las que éstos laboran - estudiantes, madres/padres y otro personal en el entorno escolar. También, por la relación socioemocional y de confianza que se desarrolla entre docentes y estudiantes, las situaciones y estresores del docente, con mucha probabilidad llegan a impactar a sus estudiantes. Se ha observado la manera en la que, los docentes que han ido desarrollando competencias socioemocionales, han logrado disminuir sus niveles de estrés laboral al gestionar y enfrentar adecuadamente sus reacciones

emocionales. Los docentes necesitan apoyo para fortalecer y desarrollar sus destrezas socioemocionales para manejar el estrés y mantenerse en la profesión. (Metlife, 2002).

Jennings y Greenberg (2009) han descrito a los maestros que tienen competencias socioemocionales como profesionales que poseen una alta conciencia social y de sí mismos. En este sentido, para los autores, los docentes que poseen competencias socioemocionales logran reconocer y manejar sus propias emociones de maneras adecuadas. Exponen además que los docentes que poseen autoconciencia suelen identificar también la manera en la que sus respuestas emocionales afectan a los demás. Para ellos, los maestros que son socioemocionalmente competentes logran construir relaciones sólidas y de apoyo con sus estudiantes, colegas, administración y padres. Además, suelen lidiar eficazmente con los conflictos cotidianos, establecer límites respetuosos y firmes, y demuestran comportamientos amables con las personas a su alrededor. Según los autores, los docentes socioemocionalmente competentes son más efectivos y adecuados. De igual manera, estos docentes están menos propensos a experimentar agotamiento (síndrome de *burnout*) en la medida en que son capaces de trabajar eficazmente con las situaciones desafiantes a las que se enfrentan.

Es de conocimiento común que las comunidades educativas de Puerto Rico enfrentan situaciones personales, sociales, económicas, de salud y políticas

muy difíciles. Para manejar estos retos es imprescindible hacer un alto para conocer y estudiar nuestras emociones y las respuestas que tenemos ante ellas. De igual forma, se necesita identificar las maneras en las que el manejo de las emociones propias afecta las prácticas docentes diarias. Nos parece imprescindible reflexionar sobre el impacto de las emociones del docente en el ambiente de la sala de clases.

Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) sostienen que la competencia de la autoconciencia permite que el docente alcance una conciencia clara de sí mismo y de sus procesos emocionales. Para estos autores, la introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, la confianza en sí mismo, la atención que preste a sus estados de ánimo y la expresión que haga de estas ante sus alumnos son aspectos que se deben trabajar a conciencia antes de enfrentarse a la responsabilidad de enseñar (Pérez-Cabani, Reyes-Carretero y Juandó, 2001). A su vez, los autores comparten la idea de que la formación docente tiene tanto que ver con adquirir conocimiento, como con la reflexión sobre su propia actuación, y el análisis sobre la adecuación de sus propios comportamientos.

Se reconoce que indagar sobre las habilidades o competencias socioemocionales específicas que necesitan los docentes es complicado porque diferentes situaciones requieren de diferentes destrezas. La identificación, uso y desarrollo de competencias socioemocionales es un proceso continuo y cíclico

que se vive en el proceso mismo de identificación de emociones, reflexión, autogestión y praxis.

### **Una pandemia en el 2020**

A principios de marzo del 2020, se desató en Puerto Rico y el mundo entero la pandemia del COVID 19. El COVID 19 trajo consigo un larguísimo y aún más complicado distanciamiento social entre muchos otros cambios en la cotidianidad de todos los puertorriqueños, de los cuales es imposible excluir a nuestras escuelas, maestros y estudiantes. Luego del impacto inicial, ajustes inmediatos y de reconocer que en un futuro cercano no volveríamos de manera presencial a las escuelas, aún quedaba en la investigadora la inquietud de indagar sobre las habilidades socioemocionales específicas que utilizan y necesitan los docentes para manejar efectivamente sus ambientes educativos. Pero ¿cómo hacerlo en esta nueva realidad? ¿Cómo abordar a los directores y a los maestros cuando no podía ir a la escuela a reunirme con ellos y estos estaban tratando de dar clases ante un escenario temerario y desconocido? ¿Cómo se hace el trabajo de campo en estas circunstancias? No se tenían referentes ni literatura para consultar para que nos guiara.

La investigadora tardó mucho más de lo que hubiera querido en aceptar la situación, observar nuevas posibilidades y adaptar el diseño que por cinco años había estado construyendo para llevar a cabo esta investigación. En realidad, en los primeros meses luego de desatarse la Pandemia, se hacía muy difícil, casi

imposible conseguir a directores escolares y a los maestros. Además, se acababa el semestre y no podíamos salir ni relacionarnos debido al confinamiento. Ya, durante el próximo semestre, la investigadora comenzó a ajustar su proyecto de investigación, utilizando y aprovechando los recursos propios de las nuevas tecnologías de información y la comunicación, así como lo estaban haciendo el Departamento de Educación de Puerto Rico y las escuelas privadas del país, e incluso la mayoría de los trabajadores puertorriqueños que pudieron transformar sus labores hacia unas virtuales. Enmarcada en las experiencias de los últimos dos años, este trabajo de investigación presenta la información según se fue ajustando y transformando para este estudio a la luz de los acontecimientos vividos.

### **Preguntas de investigación**

Esta investigación propuso explorar las competencias socioemocionales que tenían o habían ido desarrollando docentes de kindergarten a cuarto grado de escuelas urbanas en el área metropolitana de San Juan Puerto Rico, específicamente, en el manejo del ambiente de sus salas de clase. Además, pretendió observar el efecto de proveer un espacio de tiempo predeterminado, para que el docente reflexionara sobre sus acciones y/o reacciones en la sala de clases. Los espacios de reflexión, a su vez, estuvieron guiados por preguntas que se esperaba le brindarían dirección al docente en sus procesos reflexivos. El propósito de los espacios reflexivos fue que los docentes identificaran conductas



efectivas y las que no lo fueron, en un proceso que condujera a su autoconocimiento.

Esta investigación a su vez esperaba lograr que el docente se motivara a replicar las acciones que resultaron efectivas o buscara estrategias que le facilitaran autogestionarse en su praxis. El estudio se amparó en la aspiración de la investigadora de indagar la manera por la cual los procesos socioemocionales de los docentes pueden ser capaces de potenciar su gestión pedagógica y su capacidad para desarrollar ambientes acogedores, seguros y saludables en su sala de clases. Con tal propósito se definieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las emociones, acciones y reacciones propias que identifica y describe el docente, mediante su reflexión en la acción (autoconciencia)?
2. ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que identifica y describe el docente que le pueden potenciar para autorregular su praxis (autogestión)?
3. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación: ¿Qué competencias socioemocionales es importante cultivar en los programas de formación de maestros?

### **Definiciones**

A continuación, se definen los conceptos que se entiende son pertinentes para comprender esta investigación:

1. **Ambiente de sala de clases saludable:** Un ambiente acogedor, seguro y saludable en una sala de clases es un espacio organizado y estructurado para facilitar el acceso al conocimiento de actividades reales y con motivos de aprendizaje. Un esfuerzo que realizan los miembros de la comunidad educativa para una mejor convivencia y desarrollo de la educación emocional y afectiva (Serafín, 2015).
2. **Autoconciencia o autoconocimiento:** habilidad que facilita comprender lo que se siente y por qué se siente. Incluye reconocer y comprender las emociones propias, siendo conscientes del impacto que tienen en pensamientos y acciones (Díaz-Escoto, 2016).
3. **Autogestión o autorregulación:** es, ante todo, una toma de conciencia. Un proceso activo y constructivo por el cual la persona establece y trabaja en pro de sus metas a través del seguimiento, la regulación y el control de la motivación, la cognición y la conducta. Mediante la autogestión, se gestionan aspectos de sí mismo para conseguir objetivos, mientras los objetivos se retroalimentan con los mismos aspectos (Revueltas, 2008).
4. **Competencias socioemocionales:** conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra-Alzina, 2003).

5. **Educación emocional:** proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, al constituir ambos los elementos de la personalidad integral (Goleman, 1996).
6. **Inteligencia emocional:** destrezas que conducen al reconocimiento y manejo de las emociones (Goleman, 1996).
7. **Práctica reflexiva:** práctica por la cual los profesionales se dan cuenta y toman conciencia de sus conocimientos y sabiduría implícita y aprenden de sus experiencias (Schön, 1991).
8. **Reflexión en la acción:** pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa, o una conversación reflexiva con la situación problemática concreta (Schön, 1991). En otras palabras; reflexionar sobre el comportamiento mientras y a medida que este sucede. En esta investigación los procesos de reflexión en la acción se enfocaron en las experiencias socioemocionales de las docentes participantes.
9. **Reflexión sobre la acción:** análisis que se lleva a cabo luego (a posteriori) de los eventos, sobre los procesos y las características de la acción. Incluye la reflexión en la acción que acompañó al acto (Schön, 1991). En otras palabras, reflexionar sobre lo que ocurre después de pasados los eventos, para revisarlos, analizarlos y evaluarlos a la luz de las situaciones que se identificaron en la reflexión en la acción. En esta investigación los procesos

de reflexión sobre la acción se enfocaron en las experiencias socioemocionales de las docentes participantes.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISIÓN DE LITERATURA**

#### **Introducción**

El estudio de los componentes sociales y emocionales en la educación ha sido abordado desde distintas posturas y teorías filosóficas, educativas, psicológicas y sociales. Sin embargo, no tanto así, ha sido observado, el efecto de estas características en los docentes. Nos encontramos inmersos en una cultura educativa con cierto grado de “analfabetismo emocional”, donde el aprendizaje aún se concibe como un proceso puramente cognitivo. Frente a esta realidad, a la investigadora le pareció necesario indagar sobre la importancia de la relación dialéctica entre los procesos cognitivos y los procesos socioemocionales en la práctica docente, y así, tal vez, ir estableciendo la importancia de estos procesos para potenciar sus competencias. Para estos fines, la investigadora se propuso examinar la autoconciencia y autogestión de docentes de kindergarten a cuarto grado de escuelas elementales ubicadas en el área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico.

En cuanto al aprendizaje socioemocional, éste se considera un campo multidisciplinario, el cual ha logrado el encuentro, particular, entre la educación y la psicología. Ha establecido, además, la importancia de la integración del desarrollo personal con el desarrollo organizacional. Darling-Hammond (2015) sostiene que para educar adultos, jóvenes y niños saludables psicológicamente y

productivos es necesario construir escuelas y ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo de competencias socioemocionales.

Igualmente, King (1999) estableció que las competencias socioemocionales juegan un papel importante en el ejercicio de profesiones como la enseñanza. Reconocer esta importancia en la gestión docente debe tener un impacto en la preparación, formación, entrenamiento y capacitación formal de los futuros docentes, colocando su desarrollo socioemocional como una prioridad dentro de su formación pedagógica.

En cuanto a la calidad de los modelos educativos occidentales, estos se han limitado mayormente a adiestrar a los futuros docentes en tecnologías, ciencias y matemáticas, como si las competencias puramente científicas, numéricas y tecnicistas fueran las únicas capaces de manejar los procesos educativos acertadamente. Esta realidad preocupó a la investigadora, en la medida en la que fue conociendo mediante la observación y sus experiencias propias que concentrarse sólo en los pensamientos lógico-matemático, técnicos digitales o científicos, y descuidar las competencias emocionales, intuitivas y físicas, puede ser un desacierto a la complejidad de la docencia. El docente, como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe, a su vez enseñar y asistir a sus estudiantes en el desarrollo de sus propias destrezas socioemocionales, mientras al mismo tiempo fomenta y modela estas mismas competencias en el ejercicio práctico de la docencia.

En este capítulo, la investigadora, se propone exponer la literatura consultada relacionada con el tema de esta investigación, "*Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias para el fortalecimiento de las destrezas socioemocionales del docente para el manejo del ambiente de la sala de clases*". El capítulo dos, se ha dividido a su vez, en dos secciones: la primera, explora el marco teórico que guio la investigación y la segunda, en la que se exponen investigaciones empíricas relacionadas con el tema de investigación. Por último, el capítulo presenta un resumen sobre los aspectos fundamentales de la investigación para así sugerir las posibles aportaciones que podría contribuir este estudio en la capacitación futura de los docentes en Puerto Rico.

### **Marco teórico**

Lo primero que ha de establecer el marco teórico de esta investigación es reafirmar que el eje de la educación es el docente. Es el docente el que carga con la responsabilidad del diseño, implantación y manejo del proceso de enseñanza aprendizaje en su sala de clases. Por lo tanto, es imprescindible que el docente esté capacitado en contenidos y estrategias educativas, a la par con una capacitación que le conduzca a su propio desarrollo socioemocional. Durante la revisión de la literatura existente y junto a sus propias observaciones, la investigadora identificó una carencia de instrucción en cuanto al desarrollo de destrezas socioemocionales en los docentes de Puerto Rico. Por esta razón, la

discusión que se presenta de la literatura examina la importancia de las competencias socioemocionales y, en específico, las destrezas de autoconocimiento y autogestión en la labor docente.

### **La autoconciencia**

La autoconciencia o autoconocimiento implica “hacerse consciente” de las propias emociones y la manera en la que éstas se perciben y se manifiestan en el cuerpo. Es conocido que, al perder el control emocional, probablemente se agrave cualquier episodio de conducta o situación difícil en una sala de clase. Por esto, se hace necesario comenzar a identificar y reconocer las emociones propias del docente desde su formación profesional como educadores. Se ha identificado que es necesario continuar con este proceso de identificación emocional durante toda la formación pedagógica, máxime en estos tiempos de tanta incertidumbre y complejidad (Hunter y Kress, 2001).

El modelo de desarrollo socioemocional que enmarca esta investigación identifica la autoconciencia y la autogestión como destrezas fundamentales en la gestión del docente (CASEL,2009). En particular, estas destrezas son esenciales para el docente quien, en el escenario de la sala de clases donde se suscitan situaciones complicadas emocionalmente, es la persona responsable de gestionarlas. Para Martín D., & Boeck (1997), el docente siempre ha constituido un modelo a seguir para sus alumnos; por lo tanto, la manera en que éste



reconozca y maneje sus emociones constituye el marco de referencia de sus estudiantes.

Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) establecen la importancia de la autoconciencia en los educadores. Los autores definen autoconciencia como una conciencia clara de sí mismo y de sus procesos emocionales. Para estos autores, la introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, la confianza en sí mismos, la atención que presten a sus estados de ánimo y la expresión que hagan de estas ante sus alumnos son aspectos que se deben trabajar a conciencia antes de enfrentarse a la responsabilidad de enseñar.

El *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, (CASEL, 2009), y la Universidad de Illinois en Chicago fueron pioneros en presentar el campo del Desarrollo Socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés), documentar sus esfuerzos y medir sus logros. En la actualidad, CASEL es considerada la organización líder en fomentar prácticas basadas en evidencia y políticas públicas dirigidas a fomentar las competencias socioemocionales en estudiantes y personal escolar alrededor del mundo, particularmente en Estados Unidos. CASEL ha desarrollado durante los últimos 20 años un marco para el desarrollo sistémico de las áreas de competencia socioemocional. Además, ha identificado cinco áreas de competencia: autoconocimiento, autogestión, habilidades sociales para relacionarse, conciencia social y toma de decisiones responsables que, cuando son trabajadas transversalmente en la sala de clases,

en la escuela, en la familia y en la comunidad, educan al ser humano para “navegar el mundo más efectivamente” (CASEL, 2009).

El encuentro y la cohesión entre dos de las cinco competencias o áreas de desarrollo principales de SEL, la autoconciencia y la autogestión (CASEL, 2009), permitió el reconocimiento de otra forma de inteligencia, la inteligencia emocional (Goleman, 1996). A tenor con la literatura, CASEL define autoconciencia como la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y emociones en el mismo momento en el que estos aparecen. En otras palabras, hacernos conscientes de nosotros mismos, de nuestros estados de ánimo y de los pensamientos que tenemos acerca de ellos es autoconciencia.

Para Goleman (1996), tener autoconocimiento hace capaz a la persona de ver sus fortalezas, así como las áreas en las que necesita mejorar. El autoconocimiento, a su vez, incluye el darse cuenta del impacto y las reacciones que las acciones tienen y la manera en la que afectan a los demás. Esta competencia también implica aprender a tolerar la vulnerabilidad y a admitir la imperfección aceptando que no se poseen todas las respuestas ni las habilidades.

De hecho, Sanjuán-Pertusa (2020) afirma que la autoconciencia no solo se trata de ser conscientes de lo que sentimos, sino que también incluye el cuándo y por qué lo sentimos. La autora afirma que las personas con autoconocimiento conocen a fondo las facetas de su personalidad, saben lo que sienten y por qué

lo sienten. Además, comprenden los vínculos que hay entre sus sentimientos, pensamientos, palabras y acciones, y el modo en el que sus emociones influyen en su rendimiento.

Las personas que tienen autoconciencia conocen tanto sus puntos fuertes como sus debilidades o áreas de necesidad. Son sensibles y se aprestan al aprendizaje de la experiencia, a nuevos puntos de vista, a su formación y al desarrollo continuo de sí mismos. De hecho, para CASEL (2009), conseguir la autoconciencia es un proceso continuo que incluye tomar conciencia de la emoción que se está experimentando, darle nombre, aceptarla sin valoraciones ni juicios e integrar el sentimiento aprovechando su energía.

Goldie (2002) afirma además que es posible educar las emociones, inclusive sostiene que se puede enseñar a reconocer las emociones (autoconciencia) y aprender a controlarlas. La investigadora se sostiene en el planteamiento de Goldie sobre la posibilidad de educar las emociones por medio de su identificación, y su autogestión y, mientras se identifican mediante los procesos de la autorreflexión.

### **La autogestión**

La autogestión se puede definir como el proceso activo y constructivo por el que las personas establecen y trabajan en favor de sus metas a través del seguimiento, la regulación y el control de la motivación, la cognición y la conducta. La persona trabaja sobre estos aspectos de sí misma para conseguir

los objetivos que se ha propuesto, mientras los objetivos, a su vez, también se van retroalimentando con aspectos personales.

De modo similar, Goldie (2002) postula que la autogestión se basa en aprender a controlar las emociones. La investigadora piensa que para un docente lograr el control de sus emociones puede ayudarle a tener un comportamiento ético y empático en su sala de clases y para con sus estudiantes. Como resultado de su comportamiento autogestionado, el docente será capaz de modelar y facilitar la proyección del comportamiento que espera de sus estudiantes, lo cual les permitirá a todos los integrantes de la sala de clases colaborar hacia la construcción de un ambiente adecuado.

Con énfasis similar, Hernández (2013) define la autogestión como la capacidad que tenemos de utilizar el conocimiento de nuestras propias emociones para, de manera flexible, gestionar nuestro comportamiento de forma positiva. Para Hernández, la autogestión además se manifiesta cuando somos capaces de tolerar situaciones inesperadas, de reto o difíciles, para luego controlar la incertidumbre. El autor explica que la autogestión es más que controlar comportamientos o reacciones explosivas; lo verdaderamente importante sobre la autogestión es aplicar las habilidades que se han aprendido para perseguir objetivos más profundos y amplios. La autogestión incluye experiencia y preparación para lograr tolerar la incomodidad que causan algunas emociones. De hecho, a partir del examen de la literatura se observa una relación

dialéctica entre el autoconocimiento y la autogestión donde en efecto radica la llamada inteligencia emocional. Respecto a este punto, Hernández igualmente expresa que cuanto más consciente se es de la importancia de conocernos y reconocernos a nivel emocional, más fácil resultará el autogestionarse.

De igual forma, la investigadora sostiene que, en la medida en la que los docentes conozcan y reconozcan sus emociones, más capacitados estarán para autogestionarse y exponer de manera asertiva su potencial de motivar e influir en sus estudiantes. Para Hernández (2013), la educación socioemocional se basa en el desarrollo de la autoconciencia con el propósito de que ese conocimiento permita al docente ir observando sus respuestas ante las emociones e ir autogestionándose para lograr mejores relaciones y situaciones.

A este punto de la discusión conviene aclarar las diferencias que existen entre educación afectiva y educación socioemocional o educación del afecto, conceptos que en ocasiones se confunden en el pensamiento e investigación educativa. Al respecto, Bisquerra (2009) sostiene que, la educación afectiva se ha entendido históricamente como enseñar o educar poniendo afecto y cariño en el proceso educativo. Por el contrario, la educación del afecto se trata de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. Bisquerra, a su vez, expone que la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto, siendo este un proceso intencional y sistemático. Es sobre la educación del afecto que la investigadora se propuso a trabajar en esta

investigación y a su vez, reconocer la responsabilidad que conlleva la educación afectiva para atender a los estudiantes de una manera amorosa y afectiva. Asumiendo, a su vez, y sin dejar a un lado,

Fundamentado en Piaget, Rodríguez Ruiz (2018) sostiene que el camino gradual mediante el cual el niño da sentido y forma a sus afectos en patrones de comportamientos determina su manera de vivir estos afectos, la interpretación que hace de los mismos y las conductas afectivas que lleva a cabo. La teoría piagetiana entiende que no hay mecanismos cognitivos sin elementos afectivos y viceversa. Es decir, Piaget relaciona la afectividad o las emociones con los procesos cognitivos, por lo que, asegura que las emociones o el afecto se pueden aprender y educar. Los postulados de Piaget sobre la afectividad y los procesos cognitivos concuerdan con el enfoque de esta investigación al estudiar el vínculo entre la inteligencia emocional y los pensamientos con la afectividad".

Igualmente, concuerda con lo que postula Piaget en cuanto al desarrollo cognitivo y su relación con el equilibrio progresivo de lo afectivo con lo cognitivo, donde afirma que, sin una fuerte presencia de aspectos afectivos, no es posible conseguir un desarrollo intelectual adecuado. A este respecto, Piaget (1954-2001) concluye que:

hay que distinguir netamente entre las funciones cognitivas (que van desde la percepción y las funciones sensorio-motrices hasta la inteligencia abstracta, incluidas las operaciones formales), y las

funciones afectivas. Distinguimos estas dos funciones porque nos parecen de naturaleza diferente, pero en el comportamiento concreto del individuo son indisociables (Piaget, 1977, p.19)

La tesis de Piaget nos invita a atender lo afectivo para lograr acelerar los procesos cognitivos, por lo que se entiende que las emociones tienen un rol acelerador en el proceso cognitivo. Las ideas de Piaget (1978) y, posteriormente, de Bisquerra (2009), se relacionan con las de Goleman (1996), uno de los investigadores y teóricos más populares de las últimas décadas respecto a la educación emocional. Goleman (1996) propone que la educación en general debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades “esencialmente humanas” como lo son: el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como la resolución de conflictos y la colaboración con los demás.

De acuerdo con lo expuesto, Steiner y Perry (1997) proponen que la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de cuatro habilidades o capacidades básicas: comprender las emociones, expresar emociones productivamente, escuchar a los demás y sentir empatía en torno a sus emociones. Igualmente, Goodman (2017) afirma que la inteligencia emocional es un puente que logra unir lo que divide a los seres humanos. Para Goodman, todo comienza al confiar en los propios instintos, sobre todo cuando nos enfrentamos a situaciones de conflicto.

En los últimos veinte (20) años, la neurobiología y la neurociencia han contribuido a validar, desde la investigación empírica y científica, que las emociones son parte del aprendizaje de manera constatable y orgánica. La biología, específicamente, ha confirmado lo que la experiencia y la intuición nos habían estado señalando acerca de la manera en la que aprendemos. Consecuentemente, según Reeve (2017), los descubrimientos en neurociencia han logrado evidenciar el aspecto de la regulación de las emociones, siendo esta regulación emocional la clave para un desempeño exitoso.

Desde la neurociencia se ha logrado establecer que el cerebro ha ido evolucionando debido a muchas presiones y opresiones. Sin embargo, también, se ha confirmado que todo conocimiento comienza a partir de la emoción. Según lo comentado, Damasio & Immordino -Yang (2007) sostienen que, en el cerebro humano, más allá de sus necesidades básicas de sobrevivir y desarrollarse, se deriva una manera de lidiar con pensamientos, ideas, y eventualmente con hacer planes, usar la imaginación y crear (Damasio, 1999).

### **La gestión reflexiva**

Las prácticas reflexivas presentan una alternativa para preparar a los docentes en el desarrollo de habilidades y conocimientos como el autoconocimiento y la autogestión en aspectos socioemocionales. Uno de los pioneros en la utilización de las prácticas reflexivas como maneras para explorar la experiencia e interacciones en los docentes fue John Dewey (1989) a inicios



del siglo XX. Luego de Dewey, Donald Schön (1991) continuó trabajando con estas teorías y sobre todo con prácticas reflexivas enfocadas en las acciones propias.

Donald A. Schön (1930-1997) se considera como el pensador más influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en el siglo XX. Para Schön, la práctica docente se caracteriza por su complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores que en ella coexisten. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas (Domingo, 2019). Ante situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, Schön propone buscar o desarrollar una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en sus aulas.

Como es evidente, a Schön le preocupaba que las personas siempre intentaban solucionar problemas primero, ignorando sus razones o el por qué estos problemas ocurrieron. Para el autor, es mediante prácticas reflexivas que las personas se hacen conscientes de los aspectos que causaron el problema. De hecho, para él, las prácticas reflexivas sirven al practicante como agente que le colabora para identificar las causas, para entonces corregir sus acciones o reacciones pues las prácticas reflexivas proveen un espacio para criticar entendimientos o acciones propias. Estas acciones probablemente se fueron

reforzando en la medida en que las mismas experiencias se repetían. Para Schön, las prácticas reflexivas son actividades en las que los profesionales logran hacerse conscientes de su sabiduría interna e intuitiva y aprenden en base a sus experiencias.

Los procesos reflexivos que expone el autor subyacen en conocimientos propios, internos e intuitivos. Al primero de estos procesos reflexivos, Schön le dio el nombre de reflexión en acción o reflexión en la práctica. Conectó este tipo de reflexión en la acción o práctica a conceptos o habilidades tales como "sentimientos", "observar", o "notar" lo que se está haciendo; aprender de lo que se siente, observar y, finalmente, de manera inteligente, incluso intuitiva, ajustar su práctica. Durante el proceso de reflexión en la acción, se centra la atención en el arte de experimentar el momento presente o en lo que se conoce como la acción inmediata. Dentro de su teoría, Schön contrasta los conceptos de la reflexión en acción y de la reflexión sobre la acción.

La reflexión en acción consiste en reflexionar sobre el comportamiento mismo, cómo y por qué sucede. Schön lo explica como la forma reflexiva de saber en la acción, en otras palabras, "la suposición de que los practicantes competentes suelen saber más de lo que pueden decir" (Schön, 1983, p. 8.) En este tipo de reflexión, "hacer y pensar son complementarios". Es decir, para Schön, la acción de hacer extiende el pensamiento en los movimientos y la acción experimental mientras la reflexión se alimenta del hacer y sus resultados.

“El hacer y el pensar se complementan debido a que cada concepto alimenta al otro, a la vez que cada uno establece límites para el otro” (Schön, 1983, p. 280).

De este ejercicio de reflexión en la acción, para el autor, se puede ir desarrollando la autoconciencia o el proceso de conocernos a fondo. En la medida en la que se logran identificar y analizar las acciones y reacciones propias en el momento en que estas ocurren, se es capaz de derivar un gran conocimiento sobre las mismas emociones, sentimientos y las maneras en las que se es capaz de reaccionar ante ellas.

En cambio, durante la reflexión sobre la acción, el docente reflexiona sobre lo que ocurre después de los eventos, los revisa, analiza y evalúa a la luz de las situaciones o experiencias vividas. El proceso de la reflexión sobre la acción permite experimentar sorpresa, desconcierto o confusión ante las situaciones vividas; para así entonces reflexionar sobre los fenómenos ocurridos, y sobre sus entendimientos anteriores, los cuales han sido implícitos en su comportamiento. En conclusión, es como si el que reflexiona llevara a cabo una investigación que le servirá para generar una nueva comprensión de los fenómenos y desarrollar un cambio personal ante la situación.

El trabajo de Schön ha motivado gran parte de esta investigación. Además de interesarle y parecerle fascinante a la investigadora, su teoría representa una especie de paradoja. Le llama la atención que, mientras se reflexiona en la acción, el que lo hace, no necesariamente conoce o se sabe lo

que está pasando en cuanto a sus emociones y lo que provocan sus acciones o reacciones. Son los procesos de reflexión en la acción y luego, de reflexión sobre la acción, los que facilitan el medio y el espacio para la identificación de sentimientos, motivaciones y pensamientos que conlleva acciones por parte del docente.

En otras palabras, el proceso de reflexión sobre la acción facilita al docente el hacerse consciente de los procesos socioemocionales que están ocurriendo en sí mismo, a la misma vez que ocurren. De la misma manera, la investigadora se plantea, de acuerdo con Schön, que los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción apoyan al docente a reflexionar sobre su praxis facilitando su autoconocimiento con el objetivo de ir desarrollando destrezas de autogestión ante situaciones similares futuras.

Del mismo modo, Tremmel (1993) también exploró la posibilidad de enriquecer la enseñanza con la reflexión en los programas de educación a docentes. Tremmel discute la noción de reflexión-en-acción de Schön como una alternativa y un enfoque más amplio sobre la reflexión, conectando este enfoque con las dimensiones centrales de enseñanzas Zen, específicamente en el concepto de enfocarse en lo que se está haciendo o sucediendo en el aquí y el ahora. Para el autor, el proceso de reflexión del docente es, en un sentido, la evaluación que hace el mismo practicante de su propio trabajo docente.

La reflexión que propone Tremmel requiere de ciertos conocimientos y destrezas por parte del docente. El docente necesita conceptualizar el aprendizaje como un proceso reflexivo y también necesita desarrollar algún grado de confianza en sí mismo para afirmar su criterio. La investigadora está de acuerdo con Tremmel en cuanto a que la reflexión el docente debe comenzar con prestar atención, no sólo a lo que está sucediendo en el entorno, también a lo que sucede dentro de sí mismo.

De manera semejante, Timberg (1991) parece reafirmar lo expuesto por Tremmel al plantear que ninguno de los problemas que hay actualmente en la educación se resolverán hasta que los maestros presten más atención. Timberg afirma que, "es reclamando, y observando nuestras observaciones, que nos encontraremos dentro y fuera del entorno que estamos estudiando [donde nosotros] debemos estudiarnos mientras estudiamos a otros "(p. 41). Esta expresión casi resume lo que la investigadora estudia durante esta investigación. En otras palabras, es un llamado a que los docentes es un llamado a que los docentes tomemos conciencia de nuestra práctica y desempeño sobre emociones propias a la vez que observamos y examinamos las expresiones de nuestros estudiantes.

En los últimos años, Goodman (2017) propone facilitar espacios de reflexión para los docentes. El autor expone la necesidad que tienen los docentes de contar con espacios para indagar sobre sus procesos y conductas. Afirma,

además, que en estos espacios también se apoya la indagación sobre las razones por las cuales el docente piensa o se siente de alguna manera. Según Goodman, para que se logre el proceso de reflexión, es imprescindible que el docente tenga una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales. Se entiende que la introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y sus puntos fuertes, la confianza en sí mismo y la atención que el docente preste a sus estados de ánimo y la expresión que haga de los mismos ante sus estudiantes, son aspectos que un docente competente debe trabajar y afianzar (Valdivieso, Carbonero y Martín, 2012). Estos aspectos le sugieren a la investigadora la necesidad de que el docente esté capacitado o, al menos aprestado, en vocabulario emocional que incluya conceptos y competencias socioemocionales.

Kristin Neff (2011) plantea un aspecto que a la investigadora le pareció sumamente interesante y emocionalmente importante, la autocompasión. Para Neff, la autocompasión no debe faltar durante el proceso de reflexión del docente. La autora define la autocompasión como la manera de tratarnos a nosotros mismos con la misma bondad, cuidado y compasión que trataríamos a un buen amigo, o incluso a un ser amado. Se observa la necesidad de una especie de auto empatía en los procesos reflexivos. Nos parece importante recalcar que la empatía es una de las habilidades primordiales del concepto de inteligencia emocional según establecido por Daniel Goleman. En su investigación sobre su propio proceso de reflexión, Neff (2011) se expuso y se hizo vulnerable para visibilizar la necesidad de la reflexión y la autocompasión en los docentes.

En esta investigación el autor reconoce que, aunque difícil, es imprescindible ser compasivo y amable consigo mismo para que la reflexión, además de ofrecer respuestas, brinde la calma necesaria para tomar decisiones acertadas. A la investigadora le parece que los docentes necesitan de esa misma autocompasión que es capaz de brindarles la calma a la que se refiere Neff para que logren manejarse y manejar los retos y situaciones que se suscitan día a día en sus contextos ante una realidad tan incierta.

### **El ambiente en la sala de clases**

El clima o ambiente es muy importante en cualquier contexto: en el trabajo, la familia, los estudios, o cualquier actividad. Mucho más se visibiliza su importancia en las salas de clases donde se espera que los estudiantes aprendan nuevos contenidos y apliquen los conocimientos adquiridos. Proveer una sensación de “bienestar” dentro de sus salas de clases suele ser una de las ambiciones de los docentes. Por ello, es importante identificar el proceso del estudiante, tanto en conocimientos como en experiencias vividas, y cómo se siente en el espacio físico y social donde está estudiando. Retomando lo mencionado en la introducción de este trabajo, un ambiente de aprendizaje saludable es aquel en el que, se masifican las posibilidades de aprender. Un manejo efectivo de la sala de clases constituye uno de los elementos esenciales para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. A tales efectos, dominar o no las técnicas o estrategias para el funcionamiento óptimo de la sala de clases

puede representar la diferencia entre un ambiente donde fluyan las ideas y el intercambio de conocimientos o uno donde este proceso se vea interrumpido.

¿Qué elementos se deben considerar para hacer de la sala de clases una que propicie la paz y las condiciones de un ambiente de aprendizaje adecuado? Por ambiente de aprendizaje adecuado nos referimos a un espacio seguro, en lo físico y lo social, en el cual los estudiantes interactúan con el medio físico y las personas que les rodean. El ambiente de la sala de clases incluye la relación entre el que enseña y el que aprende. Ha de ser un espacio organizado que sea capaz de facilitar el acceso al conocimiento de actividades reales y con motivos de aprendizaje. Un ambiente de aprendizaje adecuado es también la suma del esfuerzo que realizan los miembros de la comunidad educativa en aras de una mejor convivencia y un desarrollo óptimo de la educación emocional y afectiva. (Serafin, 2015).

La presente investigación sostiene que tener y mantener salas de clase en buen estado físico contribuye a generar un buen ambiente de aprendizaje. Sin embargo, esta investigación identifica otros componentes que también inciden en el clima de la sala de clase y que afectan el ambiente de aprendizaje. Algunos de estos componentes que también deben estar presentes en ambientes de clases adecuados son: las buenas relaciones entre estudiantes y docentes y actividades motivadoras e incluyentes. En este sentido, Darling-Hammond (2015) plantea que es mediante la construcción de ambientes de aprendizaje que estimulen el



desarrollo de competencias socioemocionales, la manera más efectiva de formar adultos, jóvenes y niños psicológicamente saludables y productivos.

A este respecto, Estremera y Fernández-Berrocal (2016) en su artículo: “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”, analizan datos que demuestran que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones en específico. La primera, porque las salas de clases son un modelo de aprendizaje socioemocional que impacta grandemente a los estudiantes y, segundo, porque la investigación ha demostrado que niveles adecuados de inteligencia emocional facilitan el manejar exitosamente los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los docentes en las escuelas. Estremera y Fernández-Berrocal (2016) afirman que los docentes son modelos que emular y seguir para sus estudiantes, y constituyen modelos de inteligencia emocional para ellos. Los autores, a su vez, aseguran que la práctica docente de cualquier educador implica actividades como:

- estimulación afectiva y expresión regulada de los sentimientos positivos y de las emociones negativas;
- creación de ambientes educativos que desarrollen las capacidades socioemocionales y la solución de conflictos interpersonales;
- exposición a experiencias que puedan resolverse por estrategias emocionales;

- la enseñanza de habilidades empáticas mostrando cómo prestar atención, saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Así también, Jennings y Greenberg (2009) investigaron los efectos del agotamiento en los docentes. El agotamiento de los docentes, como en cualquier profesional, resulta en daños así mismo y a otros. En específico el agotamiento de los docentes puede ocasionar daños a sus estudiantes, salas de clases, escuelas, distritos y comunidades. Los autores proponen el Modelo de Mediación Prosocial en el Aula. Este modelo plantea que las competencias socioemocionales del docente y su bienestar general son un buen marco que organiza y examina la relación maestro - estudiante y sus resultados positivos en el ambiente de la sala de clases. El Modelo de Mediación Prosocial en el Aula señala que la falta de competencias socioemocionales y de bienestar en el docente pueden provocarle agotamiento o "el síndrome de quemazón". Así también, el agotamiento en los docentes puede tener efectos devastadores en la gestión educativa, el clima educativo y las relaciones en la sala de clases.

Los autores predicen que la calidad de las relaciones entre maestros y estudiantes, su gestión educativa y el ambiente de la sala de clases, junto con la implementación efectiva de un programa de aprendizaje socioemocional para los docentes, son capaces de desarrollar efectos positivos en los docentes, sus estudiantes y en el ambiente de sus salas de clases en general. Asimismo, los autores proponen investigar estrategias eficaces en la intervención y promoción

del bienestar general y las competencias socioemocionales de los docentes, esperando así que, a su vez, mejoren los ambientes en las salas de clases y el aprovechamiento académico en los estudiantes que participan de sus ambientes educativos (Jennings & Greenberg, 2009).

### **Investigaciones empíricas**

En esta sección, se presentan tres estudios empíricos que se relacionan con los temas que se trabajan en esta investigación. Estas tres investigaciones tratan los siguientes temas: inteligencia emocional y comportamiento, competencias socioemocionales en los docentes y los efectos de la inteligencia emocional del docente en el desempeño de los estudiantes de escuela intermedia. La exposición de estos estudios contribuye a identificar la línea de investigación en el tema y describir, más adelante, el aporte de la presente investigación.

Moncada-Cerón y Gómez-Villanueva (2015) realizaron la investigación: *La inteligencia emocional y el comportamiento escolar de la Federación de Escuelas del Estado de México*, relacionada con la psicología educativa entre el año académico de 2014-2015. El propósito de este estudio fue examinar la relación existente, si alguna, entre las competencias socioemocionales de los docentes con la resolución de conflictos para una convivencia escolar constructiva; examinar las competencias socioafectivas relativas a la regulación socioemocional y la regulación del comportamiento para la resolución de

conflictos, y, la convivencia escolar de estudiantes de la Escuela Secundaria Sor Juana Inés de La Cruz (ESSJIC).

Este trabajo evaluó las categorías de: inteligencia emocional, percepción positiva de relaciones sociales, estrategia de resolución de conflictos, vínculos afectivos con pares y familia, autocontrol, respeto por las reglas, empatía y contribución positiva a la escuela. El método de investigación de tipo cualitativo que se utilizó fue el estudio de caso. La muestra utilizada abarcó la totalidad de los alumnos de la ESSJIC, para un total de 394 participantes. La categoría de inteligencia emocional se midió mediante la versión abreviada de la escala TEI (Test Elemental de la Inteligencia) (2003). La evaluación del conflicto se realizó con la escala de estrategias de resolución del conflicto CTS de Strauss (1979), instrumento que se compone de dos subescalas que evalúan las estrategias propias para resolver los conflictos y una subescala de estrategias propias para resolver los conflictos. Los participantes indicaron la frecuencia de los comportamientos que se establecen, durante el año anterior y las estrategias de resolución de conflictos desde comportamientos no violentos, moderadamente violentos a comportamientos muy violentos.

Los resultados de esta investigación demostraron una relación significativa entre los estudiantes en docencia que obtuvieron las puntuaciones mayores en inteligencia emocional, con mejores capacidades para solucionar y enfrentar el conflicto, respecto a los estudiantes para ser docentes con puntuaciones bajas en

inteligencia emocional, presentando tendencias a utilizar estrategias abusivas y violentas entre pares y adultos para resolver conflictos.

Moncada-Cerón y Gómez-Villanueva (2015) afirman que es fundamental conocer los aspectos psicológicos, neurofisiológicos y psicosociales de la emoción, sobre todo, en la práctica docente, donde la emoción ocupa un rol fundamental. Este estudio confirma la importancia de capacitar a los docentes en su formación emocional y favorecer prácticas que faciliten el desarrollo de crear y posibilitar generaciones más sanas y comprometidas con el bienestar personal y colectivo.

Otra investigación, realizada por Rojas, Escalante, Bermúdez, y Amaíz (2017), consistió en examinar las Competencias socioemocionales de los docentes en formación. El objetivo de este trabajo fue proponer un programa de alfabetización emocional como estrategia para lograr el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes en formación de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA) de Caracas, Venezuela. El estudio constó de cuatro fases: diagnóstico, planificación y diseño del programa, ejecución del programa por talleres; y evaluación del programa. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo con un enfoque metodológico en la investigación de acción participativa bajo la perspectiva fenomenológica. Este diseño permitió observar, analizar y explicar el manejo de

las emociones y las maneras en las que estas se manifestaron en los informantes clave, estudiantes de educación de la UNEFA.

Durante la primera fase se contempló un proceso de indagación sistemática a través de entrevistas y observaciones con catorce (14) estudiantes del tercer semestre de educación integral, seleccionados al azar. El estudio desarrolló cuatro protocolos de entrevista con diez (10) preguntas abiertas cada uno y una guía de observación para identificar el manejo de las competencias socioemocionales de los estudiantes dentro de las salas de clase y el entorno universitario. Los instrumentos fueron validados en una prueba piloto. El análisis se realizó por medio de la triangulación de información de observaciones, entrevistas y constructos teóricos. Demostró la necesidad de los estudiantes de contar con un espacio para formarse en sus competencias socioemocionales. La primera fase de diagnóstico reflejó que los participantes poseían conciencia emocional; sin embargo, no regulación emocional. Por tal razón, a los participantes se les dificultaba la autonomía emocional y la competencia social efectiva y asertiva.

Por último, la investigación fenomenológica titulada "*Teacher Emotional Intelligence and Best Practices for Classroom Management*" realizada por Kelley, (2018), tuvo dos propósitos: en primer lugar, identificar cómo los maestros de escuela intermedia describen las maneras en las que utilizan los cuatro elementos de la inteligencia emocional (IE): autoconciencia, autogestión,

conciencia social y gestión de relaciones; para reducir los “referidos” de los estudiantes a la oficina de disciplina escolar. En segundo lugar, esta investigación examinó las barreras y beneficios que tiene el uso de los elementos de la inteligencia emocional. Fue un estudio de tipo cualitativo, cuya muestra fue conformada por docentes de escuelas intermedias de San Bernardino y Los Ángeles, California. La participación de los docentes fue a través de entrevistas. Los datos se codificaron con el objetivo de comparar y contrastar las percepciones de los participantes sobre las maneras en las que utilizaron los cuatro elementos de la inteligencia emocional para lograr reducir los referidos de estudiantes a la oficina de disciplina escolar.

El análisis de las entrevistas a los participantes destacó que los temas se centraron en trece (13) temas o categorías que incluyeron: mejores relaciones con los estudiantes, mayor participación de los estudiantes y relaciones más confiables. Se identificaron, a su vez, nueve (9) beneficios que incluyen: la construcción de relaciones con los estudiantes, establecer una estructura en la sala de clases y la comunicación clara oral y escrita. Las barreras encontradas en cuanto a la inteligencia emocional incluyeron la vida en el hogar de los estudiantes y la capacitación limitada sobre la inteligencia emocional de los docentes. La investigación presentó como conclusión cinco (5) premisas claves: construir relaciones, usar las cuatro habilidades de IE para construir mejores relaciones, involucrar a los estudiantes a través de IE, establecer confianza con

los estudiantes y la necesidad de capacitación adicional que necesitan los maestros para perfeccionar sus habilidades de inteligencia emocional.

En este segundo capítulo, se presentaron y compartieron las aportaciones de teorías y los acercamientos metodológicos pertinentes a los argumentos que justifican esta investigación. A lo largo del capítulo se procuró especial atención a dos áreas: (a) el marco conceptual que da forma a la concepción de las competencias socioemocionales; y, (b) la experiencia desde donde se formula la posibilidad de la formación de docentes con capacitación y desarrollo de sus competencias socioemocionales.

La revisión de literatura realizada para esta investigación identificó la necesidad de proveer un espacio de reflexión para el docente. El espacio de reflexión docente se propone como parte importante de su desarrollo de competencias socioemocionales de autoconocimiento y autogestión. De acuerdo con la literatura revisada, la investigadora está convencida de que la educación socioemocional debe ser parte de los procesos formativos y de capacitación de los estudiantes de pedagogía y docencia en las universidades.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

#### **Introducción**

La investigación propuso explorar las competencias socioemocionales que poseen o pudieran desarrollar docentes de kindergarten a cuarto grado de escuelas elementales en el área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico en el manejo del ambiente de sus salas de clase durante la coyuntura que supuso la pandemia del COVID 19. La investigación, además, pretendió observar el efecto de un espacio de tiempo predeterminado y dirigido en el que el docente reflexionase sobre los acontecimientos que ocurrieron en su sala de clases, incluyendo sus acciones y reacciones, con el propósito de identificar conductas efectivas y las que no lo fueron, en un proceso que condujera hacia su autoconocimiento. Esto, a su vez, se esperaba que motivara a los participantes a replicar las acciones que percibieron como efectivas o buscaran nuevas estrategias que le facilitaran autogestionarse en su praxis.

Este estudio se amparó en la aspiración de la investigadora de indagar la manera en la que los procesos socioemocionales de los docentes de kindergarten a cuarto grado de escuelas elementales del área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico, son capaces de potenciar su gestión pedagógica y su capacidad para desarrollar ambientes acogedores, seguros y saludables en sus salas de clases. Con tal propósito se definieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las emociones, acciones y reacciones propias que identifica y describe el docente, mediante su reflexión en la acción (autoconciencia)?
2. ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que identifica y describe el docente que le pueden potenciar para autorregular su praxis (autogestión)?
3. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación: ¿Qué competencias socioemocionales es importante cultivar en los programas de formación de maestros?

A lo largo del capítulo se describe la manera en la que el propósito de esta investigación justificó el acercamiento metodológico que se utilizó. Este capítulo además describe la población que participó en el estudio y asuntos relacionados con la selección de los participantes, los escenarios donde se llevó a cabo la investigación, estrategias de recopilación de información, análisis y asuntos éticos relacionados a investigaciones que involucran a seres humanos.

### **Metodología**

El acercamiento metodológico que se utilizó para llevar a cabo la investigación fue la metodología cualitativa. En la investigación cualitativa, el investigador recopila los datos en situaciones reales por medio de la interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (McMillan & Schumacher, 2012). El interés primordial de la investigación cualitativa es conocer “la

naturaleza profunda de las realidades sociales y humanas, y comprender la razón de ser de esos fenómenos: por qué, cómo, y en qué circunstancias ocurren” (Martínez Miguelez, 2006 p.128). Lucca-Irizarry y Berríos-Rivera (2009) destacan que en la investigación cualitativa se sustraen las interpretaciones de los significados que brindan los propios participantes del estudio a los procesos o fenómenos que han vivido. La metodología cualitativa logra su fin buscando comprender las relaciones, los procesos y las ideas humanas en el contexto en que éstas ocurren, utilizando la recopilación de información descriptiva que luego es analizada por “medios no matemáticos” (Lucca-Irizarry y Berríos-Rivera, 2009). Denzin y Lincoln (1998) sostienen que los métodos cualitativos proveen una manera de investigar fenómenos sociales, persiguiendo objetivos determinados para brindar respuestas a problemas concretos a los que se enfrenta la investigación misma. La investigación cualitativa, como metodología de investigación, le pareció a la investigadora cónsona con los objetivos establecidos para esta investigación.

Este trabajo investigativo examinó conocimientos, prácticas y estrategias que apoyan a los docentes a reconocer, potenciar y desarrollar sus competencias socioemocionales de autoconciencia y autogestión, a través de la recopilación de las voces y reflexiones de los participantes sobre su gesta docente. Tal como expresan Lucca-Irizarry y Berríos-Rivera (2009), desde la óptica cualitativa, el investigador tiene la oportunidad de acercarse a la realidad y sus múltiples concepciones mientras, a la vez, la comprende, crítica y reflexiona. El

acercamiento cualitativo le pareció a la investigadora cónsono con el propósito de esta investigación en la medida en la que se buscaba observar, describir e interpretar los fenómenos que experimentaban las participantes; y, hacer una lectura de los procesos que ocurrían y la manera en la cual los participantes los vinculaban, si alguna, con sus destrezas socioemocionales de autoconciencia y autogestión en su práctica.

### **Diseño de investigación**

El diseño utilizado para llevar a cabo la investigación fue el estudio de caso. El estudio de caso, como diseño de investigación, ofrece una armonía entre la descripción, el entendimiento y la explicación del fenómeno que se prevé estudiar (Berríos-Rivera, 2013). Lucca-Irizarry y Berríos Rivera (2009) afirman que, en el estudio de caso, existen tres dimensiones: descriptivo, interpretativo y evaluativo. Esta investigación consideró la dimensión descriptiva que ofrece el diseño de estudio de caso. El estudio de caso descriptivo representa de manera rica y profunda el fenómeno que se estudia. El diseño de estudio de caso posee, además, diversidad de tipologías. Para definir el diseño de esta investigación se consideró la tipología desarrollada por Stake (1988).

La tipología de estudio de caso de Stake comprende tres clasificaciones: intrínseco, instrumental y caso múltiple. El estudio de caso intrínseco ilustra algún rasgo, o problemas particulares; el estudio de caso instrumental refina teorías o aporta información para adelantar la comprensión del objeto de estudio; y el

estudio de caso múltiple, el cual se basa en estudiar varios casos en conjunto para indagar, dentro de un fenómeno, la población y las condiciones que se generan. Según Stake (1998), a través del estudio de caso múltiple se pueden buscar modelos de relaciones inesperadas o imprevistas y, por tanto, llegar a la esencia del fenómeno bajo estudio. El estudio de caso múltiple se nutre además de la información detallada y abundante que ofrecen los participantes, lo que resulta en un conocimiento profundo del fenómeno estudiado.

En síntesis, para llevar a cabo este estudio se utilizó una metodología de investigación de tipo cualitativa y el estudio caso múltiple en su dimensión descriptiva para indagar sobre la manera en la cual los procesos socioemocionales de los docentes logran potenciar su gestión pedagógica y su capacidad para desarrollar ambientes acogedores, seguros y saludables en sus salas de clases híbridas. Como salas de clases híbridas, en este contexto, se consideraron salas de clase en las cuales, una parte de los estudiantes se encontraban de manera presencial, o físicamente en la sala de clases; mientras que, la otra parte del grupo de estudiantes se encontraban a distancia, conectados por medio de algún dispositivo digital con acceso al internet.

En esta investigación se utilizó el estudio de caso múltiple en el afán de examinar el fenómeno desde diferentes miradas y, de esta manera, indagar profundamente dentro de la población de docentes de escuela elemental en el área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico. Los datos y la información

pertinente fueron recopilados por medio de la documentación compartida por las cinco docentes participantes durante situaciones reales que experimentaron en sus salas de clase en entornos híbridos durante el tiempo que duró esta investigación.

La metodología contribuyó a alcanzar el propósito de la investigación de buscar una comprensión de las relaciones, los procesos y las ideas humanas en el contexto en que éstas ocurrieron. Mediante la recopilación de información descriptiva, se analizaron los datos por “medios no matemáticos” o cuasi matemáticos (Lucca-Irizarry y Berríos-Rivera, 2009). La investigadora tuvo la oportunidad de acercarse a la realidad de las docentes participantes y sus múltiples concepciones, a la vez que intentaba comprender, criticar, analizar y reflexionar sobre estas realidades y los procesos que las docentes participantes estaban viviendo.

En aras de asegurar el rigor, la calidad y la profundidad de la investigación, el diseño de este estudio incluyó una variedad de técnicas para el acopio y la triangulación de la información: entrevistas (al inicio y al final del estudio), hoja de cotejo sobre incidentes que afectaron el ambiente de la sala de clases, diarios reflexivos, y grabaciones de voz. De igual manera la investigación contó con la participación de cinco docentes que laboraban en escenarios escolares públicos y privados, así como en diferentes grados del nivel elemental, comprendiendo los grados desde kindergarten hasta cuarto grado. Con el apoyo de las técnicas

descritas, la investigación logró profundizar en torno a las competencias socioemocionales de las docentes participantes. Además, identificó maneras en las que las competencias socioemocionales de las docentes participantes impactaron sus ambientes de salas de clases híbridas.

### **Participantes**

Los docentes participantes de la investigación: Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de clases, fueron docentes de kindergarten a cuarto grado de escuela elemental, que trabajaban en alguna institución educativa, pública o privada, en el área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico durante los meses de marzo, abril y mayo del 2021. Se trabajó con un grupo de cinco docentes. La investigación utilizó los siguientes criterios para la selección de sus participantes:

1. Trabajar al momento de la investigación como docente de kindergarten a cuarto grado de escuela elemental en alguna institución educativa del área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico.
2. Contar con un bachillerato en educación en los niveles de kindergarten a cuarto grado de escuela elemental de alguna institución acreditada.
3. Estar dispuesto a participar de las tres fases de la investigación: entrevistas, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

4. Demostrar disposición a comunicarse con la investigadora mediante reuniones virtuales por alguna plataforma educativa.
5. Utilizar diarios reflexivos, podcasts, mensajes de texto o mensajes de voz para documentar las fases de reflexión durante la investigación.

Con el propósito de mantener la confidencialidad de las docentes participantes durante la investigación, se ocultaron y cambiaron los nombres de estas en el informe. Con este propósito, Se solicitó a las docentes participantes que identificaran un nombre ficticio o seudónimo con el cual serían identificadas en el texto. Estos seudónimos se han utilizado para identificar a las docentes participantes, únicamente para efectos de esta investigación y para nada se relacionan con sus identidades reales.

### **Procedimiento para reclutar a las participantes**

El proceso de reclutamiento de las participantes de la presente investigación inició luego de recibir la aprobación de la Universidad de Puerto Rico para realizar el estudio. Más adelante, se explica el proceso de permisos que se llevó a cabo.

1. A través del correo electrónico de la Universidad de Puerto Rico perteneciente a la investigadora se extendió una invitación abierta a participar a todos los docentes que cumplieran con los criterios de participación preestablecidos. La convocatoria, se envió también a



estudiantes graduados del Departamento de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, con el apoyo de las coordinadoras y consejeras de los diversos programas.

2. Se envió una invitación a participar de la investigación a directores y docentes de escuelas públicas y privadas de San Juan, Puerto Rico, mediante su portal.
3. Se contactó mediante correo electrónico a directores y docentes conocidos por la investigadora para hacerles la invitación a participar del estudio.
4. Se utilizó la técnica de muestreo en cadena o de bola de nieve para el reclutamiento de docentes. La técnica de bola de nieve identifica un primer sujeto, luego, el investigador le pide ayuda a este sujeto para identificar a otras personas que tengan rasgos de interés similares.

Al no lograr completar el mínimo de ocho docentes participantes que se había establecido en la propuesta por espacio de dos meses, se solicitó permiso y se ajustó el número de participantes de ocho a cinco docentes participantes. Se orientó a todos los docentes interesados acerca de la investigación y sus requisitos; sin embargo, sólo los docentes que decidieron libre y voluntariamente participar, así lo hicieron. Cinco docentes mujeres se interesaron en participar de la investigación y se comprometieron voluntariamente a participar.

Los procedimientos para reclutar los participantes de la investigación se llevaron a cabo de manera virtual, fuera del tiempo lectivo de las docentes interesadas. Los instrumentos escritos y grabaciones de voz, a su vez, se compartieron por internet. Debido a que los procedimientos no incluyeron visitas presenciales, ni observaciones directas por parte de la investigadora a las salas de clases no fue necesario solicitar permisos al Departamento de Educación de Puerto Rico. Sin embargo, sí se les requirió a las docentes participantes completar una hoja de consentimiento informado previo a comenzar la investigación. La hoja de consentimiento informado se desglosa y explica más adelante en este capítulo.

### **Escenario de la investigación**

La epidemia del COVID 19 comenzó a finales de noviembre del 2019, sin embargo, fue realmente durante el año 2020 en el cual se vivieron grandes retos y se desató la llamada pandemia. En Puerto Rico, los retos comenzaron desde principios del mes de enero del 2020 cuando sufrimos una cadena de terremotos, que incluso retrasaron el inicio del curso escolar y colmaron de miedo e incertidumbre al país. Luego, ya para marzo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia del COVID 19, debido a los altos niveles de contagio a nivel mundial, los cuales provocaron cierres y cuarentenas en Puerto Rico y alrededor del mundo. Estos eventos impusieron cambios y retos muy complejos para la educación tanto pública como privada del país. Así como Puerto Rico se

enfrentaba a grandes cambios y retos, los investigadores se enfrentaban a escenarios nuevos, inciertos y desconocidos junto con nuevos protocolos e instrucciones para poder llevar a cabo sus propuestas de investigación.

Durante el año 2020, la educación en Puerto Rico y a nivel mundial sufrió un enorme disloque el cual provocó cambios abruptos en la manera de impartir clases y compartir conocimientos. Debido a la pandemia del COVID 19, los estudiantes estuvieron recibiendo educación a distancia en varias modalidades y en su mayoría asistidas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Según la medicina iba avanzando en su conocimiento del virus, control de la infección y contagios a nivel local y mundial, a su vez, se iban cambiando los protocolos para impartir clases y asistir a las escuelas. Para el mes de marzo del 2021, un año después de comenzar el distanciamiento social, se comenzó a integrar a los estudiantes de escuelas públicas y privadas de manera híbrida a las salas de clases.

La modalidad híbrida estaba diseñada para permitir que una parte de los estudiantes, usualmente, el 50 por ciento de los estudiantes de cada grupo<sup>3</sup>, estuvieran conectados de manera virtual, y la otra parte de los estudiantes

---

<sup>3</sup> Para efectos de este estudio la palabra grupo se refiere al conjunto de estudiantes que pertenecían y se esperaba participaran de las clases que ofrecía cada docente participante. Estos grupos a su vez se dividían en dos grupos o conjuntos más pequeños. Uno de estos grupos asistía a la sala de clases, en la escuela, de manera presencial, en días alternos. Mientras, el otro grupo se conectaba a la sala de clases de manera virtual sincrónica, vía internet. Al día siguiente el grupo que había estado de manera presencial en la sala de clases se conectaba de manera virtual y el grupo que se había conectado iba a la sala de clases de manera presencial.

asistieran de manera presencial a sus salas de clases. La sala de clases híbrida, entonces estaba constituida por el grupo de estudiantes que se encontraban de manera presencial y el resto de los estudiantes, es decir el otro grupo se encontraba conectado de manera sincrónica vía internet. La investigadora tuvo acceso a las reflexiones (en la acción y sobre la acción) de las docentes participantes sobre los incidentes que ocurrieron en sus salas de clases híbridas. Lo que le pareció importante describir lo que ocurrió en muchas de las escuelas de Puerto Rico durante las dos semanas de modalidad híbrida.

Los estudiantes que se encontraban de manera presencial en las aulas tomaban clases en sus salones con sus maestras y materiales didácticos tradicionales como pizarra, libretas, libros y lápices. Los estudiantes que se encontraban en las salas de clases de manera presencial no utilizaban computadoras ni dispositivos electrónicos con conexión a internet para tomar sus clases. Por lo general, los grupos de estudiantes asistían de manera presencial en días alternos. Mientras un grupo se encontraba de manera presencial, el otro grupo se conectaba virtualmente. Al día siguiente, el grupo que estuvo virtual se presentaba de manera presencial y el que había estado presencial se conectaba a distancia.

Mientras los estudiantes que estaban a distancia se encontraban conectados por algún dispositivo electrónico con acceso a internet para de alguna manera observar por una cámara digital lo que ocurría en el salón de clases

presencial. Se ha podido observar que los contenidos y las experiencias que recibían y observaban los estudiantes que estaban en la sala de clases de manera presencial, usualmente, no eran los mismos a los que tenían acceso los estudiantes que estaban a distancia y conectados a la clase mediante algún dispositivo electrónico desde sus casas.

Era la primera vez que en las escuelas de Puerto Rico se practicaba este tipo de modalidad para la enseñanza en las escuelas elementales públicas y privadas del país. El clima emocional en las escuelas se caracterizaba por una mezcla de incertidumbre, miedo, alegría y expectativa, todas emociones muy intensas. La modalidad de educación híbrida duró solo dos semanas del 12 al 23 de abril de 2021. Las clases en esta modalidad se interrumpieron debido a que luego de las vacaciones de Semana Santa, a principios del mes de abril del 2021, los contagios con el virus del COVID 19 comenzaron a subir abruptamente y las infecciones cobraron un alarmante repunte. A consecuencia del repunte, el Gobierno de Puerto Rico volvió a impartir restricciones de distanciamiento físico y protocolos que prohibieron la asistencia presencial de estudiantes a las escuelas. Como resultado, se regresó a las modalidades virtuales y a distancia únicamente. Fue durante estas dos semanas del año académico 2020-2021, en las que el modelo de educación híbrida se practicó en Puerto Rico, en las que esta investigación se llevó a cabo.

Consecutivamente, a la investigadora también le pareció importante y pertinente observar a fondo el momento histórico que se estaba viviendo bajo el lente de lo que ocurría en algunos espacios educativos. Fue un momento en el cual se comenzaron a utilizar espacios virtuales, a distancia e híbridos como nuevas modalidades que emergieron a consecuencia del distanciamiento social obligado, para procurar la continuidad de académica incluyendo el nivel elemental a distancia. Este nuevo panorama, afectó el escenario para la realización de la investigación. Como resultado, se enmendó la propuesta de investigación a escenarios emergentes de clases virtuales e híbridas en escuelas elementales urbanas del área metropolitana de San Juan, Puerto Rico. Estos cambios fueron discutidos en el pleno del Comité de Disertación y recibió el aval de los miembros del comité; por lo que se procedió a dar curso a la solicitud de los permisos institucionales correspondientes.

Aunque para marzo del 2021 los Departamentos de Salud y Educación de Puerto Rico habían desarrollado protocolos para llevar a cabo la educación híbrida en las salas de clase, no había procedimientos para que personas que no pertenecían al personal escolar visitaran las instalaciones educativas. Los investigadores, durante esta coyuntura histórica, no podían entrar a los planteles escolares de manera presencial.

A pesar de los cambios en las maneras de vivir, relacionarnos, impartir y recibir clases, el interés de la investigadora continuaba siendo lograr profundizar

en torno a las competencias socioemocionales de los docentes y las maneras en las que estas competencias impactaban los ambientes de las salas de clase. La realidad era que las salas de clases ubicadas en espacios físicos dentro de estructuras escolares no eran donde estaba ocurriendo el proceso educativo ni en Puerto Rico, ni en el mundo. Las salas de clases virtuales e híbridas se logran gracias a las conexiones de internet, que permiten la comunicación y el intercambio de información a distancia.

A pesar de que había estudiado y se conocía la existencia y la aplicabilidad de las salas de clases virtuales e híbridas, en las escuelas de Puerto Rico aún no se había puesto en efecto este tipo de modalidad como única vía para mantener la instrucción en la educación elemental. En el momento en el que el virus del COVID19 nos obliga al encierro y al distanciamiento social, las salas de clases virtuales e híbridas emergen como única alternativa para dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje.

La comunicación con las docentes participantes se realizó por medio de la plataforma *Microsoft Teams*. Como consecuencia, el escenario virtual híbrido consistió de la Plataforma educativa *Microsoft Teams* así como de los correos electrónicos personales de las docentes participantes y correo institucional de la investigadora. El escenario de investigación no incluyó observaciones directas por parte de la investigadora principal en la plataforma *Microsoft Teams*. El

acopio de información se realizó por medio de varias estrategias en conversaciones con las docentes participantes fuera de su tiempo lectivo.

*Microsoft Teams* es una plataforma y aplicación que se encuentra en la nube. Esta provee un espacio digital para trabajar de manera colaborativa en modalidades a distancia e híbridas. La plataforma ofrece alternativas para que los grupos puedan reunirse, informarse, organizarse, y conectarse en un solo lugar o espacio virtual independientemente de dónde se encuentren físicamente los participantes. Esta plataforma cuenta con: chat, para enviar y recibir mensajes, en tiempo real, durante las reuniones; equipos y canales para reunirse y trabajar en espacios centrados con conversaciones y archivos; calendarios para facilitar la preparación y el seguimiento. Esta plataforma sustituyó el escenario educativo presencial. No obstante, la investigadora no realizó observaciones a través de este medio. La comunicación con las docentes consistió en entrevistas, una hoja que se desarrolló y utilizó como instrumento para identificar los incidentes que afectaron el ambiente de la sala de clases, diarios reflexivos y grabaciones de voz o textos por parte de las docentes para documentar sus reflexiones. Como antes mencionado, las entrevistas y el intercambio con las docentes participantes ocurrieron fuera del tiempo lectivo de las docentes.

### **Estrategias para el acopio de información**

El diseño de estudio de caso de una investigación cualitativa como esta requiere el uso de diversas estrategias para la recopilación de información,



instrumentos que permitan el acopio y la saturación de la información. De la misma manera, requiere de procedimientos y análisis profundos de la información obtenida. Lucca-Irizarry y Berríos-Rivera (2009) afirman que utilizar diversas fuentes de información ayuda a profundizar en el fenómeno estudiado. Así lo explica Richardson (1997) que el montaje se construye utilizando métodos múltiples para asegurar una comprensión profunda del fenómeno estudiado y conseguir un proceso de 'triangulación'.

Fundamentado en Denzin (1977) se identifican tres prácticas sobre las cuales se sostiene la triangulación metodológica: materiales empíricos, perspectivas y observadores. Se triangula para analizar los datos y darle coherencia y confiabilidad. De modo tal, que faciliten la comprensión y brinden riqueza y profundidad en una investigación (Richardson, 1997). Para la recopilación de los datos de este estudio se trianguló la información utilizando estrategias variadas. Denzin identificó cuatro tipos de triangulación: triangulación de investigadores, triangulación teórica, triangulación de datos y triangulación de métodos.

Sobre los cuatro tipos de triangulación identificados por Denzin (1970), la triangulación de investigadores utiliza más de un investigador, entrevistador, observador, o analista de datos en un estudio. De esta manera, impulsa la confirmación de los hallazgos entre los investigadores, sin que medie la colaboración o discusión previa entre ellos. La triangulación teórica se

fundamenta en el uso de múltiples hipótesis o teorías para examinar un mismo fenómeno. La idea es observar una situación desde diferentes perspectivas y lentes, teniendo en mente diferentes preguntas. Las diferentes hipótesis o teorías no tienen que ser compatibles; realmente, cuanto más divergentes sean, más probabilidades tendrá de identificar diferentes situaciones, preocupaciones o problemas

En cuanto a la triangulación de métodos y de datos, las cuales se utilizaron en esta investigación, sostienen el uso de múltiples métodos para estudiar un fenómeno. Esta investigación utilizó diversos métodos o estrategias para la recopilación de información. La triangulación de métodos es capaz de disminuir sesgos y deficiencias provenientes de los métodos individuales. Es decir, las fortalezas de un método suelen compensar las debilidades de otro. La triangulación de datos, por su parte, utiliza varias fuentes de datos, las cuales pueden incluir el tiempo, el espacio y las personas, de un estudio. Este estudio utilizó cinco docentes participantes como fuentes de datos. Mediante la triangulación de datos los hallazgos se corroboran y se fortalecen, aumentando así su validez y confiabilidad.

A continuación, se presentan los instrumentos que permitieron el acopio de la información mediante la triangulación de métodos y de datos.

1. **Entrevista inicial** (ver Apéndice A) - Protocolo de preguntas de la entrevista inicial,

2. **Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases**

(ver Apéndice B),

3. **Reflexión en la acción y sobre la acción por medio de diarios reflexivos o grabaciones de narraciones de voz**

a. **Reflexión en la acción** (ver 2nda página de Apéndice B) - Tabla en la que se recogió y organizó el insumo del proceso de reflexión en la acción.

b. **Reflexión sobre la acción** (ver Apéndice C) – Preguntas guías de reflexión sobre la acción,

4. **Entrevista final** (ver Apéndice D) - Protocolo de preguntas para la entrevista final.

A continuación, se describen a fondo cada una de las estrategias mencionadas las cuales se utilizaron para la triangulación de la información recopilada en esta investigación:

1. **Entrevista inicial:** (ver Apéndice A) Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada que tuvo el propósito de explorar la visión de las docentes participantes acerca de las características de un ambiente saludable en la sala de clase y sobre los incidentes comunes que para ellas afectaban ese ambiente. A partir del análisis de la entrevista inicial, la

investigadora desarrolló el instrumento: Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases (ver Apéndice B).

**2. Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases:**

(ver Apéndice B) Hoja que se construyó con el insumo, los hallazgos y el análisis de la entrevista inicial de las docentes participantes. En esta hoja, a su vez, se identificaban las emociones que habían sentido las docentes participantes asociadas a los incidentes, seguido por un espacio donde documentaban las acciones o reacciones que llevaron a cabo, si alguna, a consecuencia de lo ocurrido.

**3. Reflexión en la acción y sobre la acción por medio de diarios**

**reflexivos o grabaciones de narraciones de voz:**

Las docentes participantes tuvieron la opción de escoger entre escribir diarios reflexivos o grabar mensajes de voz para documentar sus reflexiones en y sobre la acción. Estas documentaciones se llevaron a cabo basadas en el impacto, si alguno, que tuvieron sus acciones o reacciones durante los incidentes que alteraron el ambiente de sus salas de clases en el restablecimiento de ese ambiente hacia uno saludable o apropiado. Con el propósito de apoyar a las docentes participantes en la documentación de sus reflexiones sobre la acción tuvieron a su disposición preguntas guías para la reflexión sobre la acción (ver Apéndice C) Las preguntas guías con las que contaron las docentes participantes fueron: ¿fue mi acción/reacción efectiva para reestablecer el ambiente en

la sala de clases? ¿por qué? ¿cómo reacciono usualmente cuando me siento alegre, triste, con miedo, coraje, frustración o asco? ¿de qué maneras logro manejar esa emoción en otros escenarios? De no haber conseguido reestablecer el ambiente hacia uno saludable en la sala de clases: ¿qué se le ocurre puede hacer de ocurrir una situación similar?

**4. Entrevista final:** (ver Apéndice D). Una entrevista semiestructurada que, mediante preguntas abiertas, pretendió conocer los pensamientos, emociones y aprendizajes obtenidos por los docentes en la experiencia con los espacios reflexivos de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción. La entrevista final a su vez auscultó el conocimiento adquirido y la transformación que, si alguna, sufrieron las docentes luego de haber experimentado los espacios reflexivos. Los procesos reflexivos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción le presentaron a las docentes participantes una alternativa de desarrollo socioemocional. Fueron actividades que les permitieron hacerse conscientes de su sabiduría interna e intuitiva y aprender en base a sus experiencias.

### **Proceso de investigación**

El proceso que se completó durante la investigación: Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente

para el manejo del ambiente en la sala de clases, exigió una gestión activa de las docentes, mientras estas llevaban a cabo sus labores y prácticas diarias. Como parte de la investigación, las docentes se involucraron en prácticas reflexivas de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción, de acuerdo con el modelo de Schön. Una vez las docentes participantes habían identificado los incidentes que, a su juicio, habían alterado sus ambientes de sala de clases híbrida, observaban las emociones que habían sentido ante estas experiencias. Luego, reconocían las acciones y/o reacciones que habían llevado a cabo a causa de los incidentes completando el proceso de reflexión en la acción.

Una vez las docentes participantes documentaban la reflexión en la acción pasaban al espacio de la reflexión sobre la acción por medio de texto o audio. Durante la reflexión sobre la acción las docentes reflexionaban sobre el impacto, si alguno, que tuvieron sus acciones o reacciones en el restablecimiento del ambiente de sus salas de clases híbridas hacia unos saludables o apropiados. Mientras las docentes reconocían el impacto de sus acciones o reacciones ante incidentes que afectaban el ambiente de sus salas de clases, se desataba en ellas un proceso dialógico en el cual discernían si sus acciones o reacciones habían sido efectivas en reestablecer ambientes seguros y saludables en sus salas de clase híbridas; o, por sí, por el contrario, sus acciones y reacciones, habían mantenido el ambiente alterado o contribuido al deterioro de los ambientes de sus salas de clases. Para llevar a cabo las fases de la investigación: entrevista inicial (ver Apéndice A), Hoja de incidentes que afectan el ambiente de

sala de clases (ver Apéndice B), reflexión en la acción (ver 2nda página de Apéndice B), reflexión sobre la acción (ver Apéndice C) y la entrevista final (ver Apéndice D); las docentes contaron con instrumentos que les apoyaron con la identificación de incidentes, y con preguntas que guiaron sus reflexiones.

### **Fases de la investigación**

Esta investigación consistió en tres fases que se describen a continuación.

#### **Fase de entrevista inicial**

La primera fase de la investigación constó de una entrevista semiestructurada que tuvo el propósito de explorar la visión de las docentes participantes acerca de las características de un ambiente saludable en la sala de clase y sobre los incidentes comunes que para ellas afectaban ese ambiente. Durante la entrevista inicial y por medio de preguntas guías (ver Apéndice A), la investigadora auscultó el conocimiento y la disposición de cada participante para participar de un proceso siguiendo el modelo reflexivo de Schön. A partir del análisis de la entrevista inicial, la investigadora desarrolló el instrumento: Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases (ver Apéndice B). Esta hoja estuvo a la disposición de todas las docentes participantes para iniciar las fases de reflexión.

## Fase reflexiva

La fase reflexiva consistió en dos prácticas propias del modelo de Schön, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La fase reflexiva se llevó a cabo por espacio de dos semanas consecutivas con la aspiración de que cada docente participante documentara al menos ocho reflexiones.

a. **Reflexión en la acción:** durante la reflexión en la acción las docentes participantes identificaban incidentes que habían afectado el ambiente en sus salas de clase. Una vez identificados los incidentes, las docentes reconocían la emoción o emociones que sintieron durante los incidentes. Junto con sus acciones o reacciones ante lo sucedido. El protocolo que se siguió para facilitar el que las docentes participantes llevaran a cabo y documentaran la reflexión en la acción, comenzaba con que marcaran el incidente en la Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases (ver Apéndice B). Seguidamente, registraban en la misma hoja sus emociones, acciones y reacciones ante el incidente en un espacio provisto para estos fines en el mismo instrumento (ver 2nda página de Apéndice B).

b. **Reflexión sobre la acción:** la reflexión sobre la acción se llevó a cabo en la medida en la que las docentes participantes reflexionaban acerca o sobre lo ocurrido durante la reflexión en la acción. Para Schön (1991) la práctica de la reflexión sobre la acción se lleva a cabo cuando el



participante reflexiona sobre lo ocurrido luego de los eventos, los revisa, analiza y evalúa. Para el autor, este proceso facilita la conciencia de los procesos internos y emocionales que le están ocurriendo al practicante. Por medio de la reflexión sobre la acción, se invitó a las docentes participantes a reflexionar sobre sus emociones, acciones y reacciones ante los incidentes que habían alterado el ambiente de sus salas de clases híbridas. Para apoyar y dirigir a las docentes en su proceso de reflexión sobre la acción, estas contaron con preguntas guías de reflexión sobre la acción (ver Apéndice C).

Para documentar las reflexiones sobre la acción, las docentes participantes tuvieron la alternativa de utilizar diarios reflexivos, grabaciones o mensajes de voz. El proceso de reflexión sobre la acción apoyó a las docentes para que lograran identificar aciertos y desaciertos en el manejo de incidentes que trastocaron el ambiente de sus salas de clases. La reflexión sobre la acción se llevó a cabo luego de concluir el tiempo lectivo de las docentes participantes, aunque durante el mismo día cuando ocurrían los incidentes.

### **Fase de entrevista final**

La última fase de esta investigación fue la entrevista final (ver Apéndice D). Consistió en una entrevista semiestructurada en la que, por medio de preguntas abiertas, se pretendió conocer los pensamientos, emociones y aprendizajes obtenidos por las docentes en la experiencia con los espacios de reflexión en la

acción y reflexión sobre la acción. La entrevista final a su vez auscultó el conocimiento adquirido y la transformación, si alguna, que habían tenido las docentes participantes luego de haber experimentado los espacios reflexivos. Los procesos reflexivos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción le presentaron a las docentes participantes una alternativa de desarrollo socioemocional. Estas actividades les permitieron hacerse conscientes de su sabiduría interna e intuitiva y aprender en base a sus experiencias.

### **Análisis de la información**

El análisis de los datos es fundamental para la investigación cualitativa y para el diseño de estudio de caso. Para propósitos del análisis de esta investigación se utilizó el modelo de Wolcott (1994). Este modelo provee un retrato sobre el objeto de estudio y facilita la comprensión profunda del fenómeno que se estudia, mediante la descripción, el análisis y la interpretación. El modelo de Wolcott es cónsono con el diseño de estudio de caso que propuso esta investigación, el cual promueve la descripción, el entendimiento y la explicación de los fenómenos que estudia. El proceso de triangulación en esta investigación se llevó a cabo mediante las estrategias y fases que se describen a continuación para luego trabajar la codificación de estas. De acuerdo con el modelo, la investigadora comenzó el análisis de los datos según se iban recopilando. Primeramente, recogió los datos de la entrevista inicial en tablas organizadas por participante y por respuestas a las preguntas de esta. Seguido, comparó y

contrastó las respuestas de las participantes analizando específicamente sus definiciones al concepto de ambiente saludable de sala de clases. Luego, desarrolló el instrumento Hoja de incidentes que afectan el ambiente de la sala de clases (ver Apéndice B) para que sirviera de apoyo a las participantes en la identificación de incidentes y al proceso de reflexión en la acción. Al cabo de las dos semanas, tiempo que duró el proceso de investigación, se recogieron la Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases junto con los diarios reflexivos y audios en los cuales las participantes habían documentado sus reflexiones sobre la acción. En este momento, se llevó a cabo un proceso similar al de la entrevista inicial en el que los datos recogidos de la Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases, junto con los de las reflexiones se organizaron en tablas organizadas por participante, preguntas incidentes o reflexiones. La investigadora procedió a analizar las tablas, contabilizar frecuencias y establecer tendencias (ver Apéndices, E, F, G, H, e I). Lo que la condujo a establecer categorías que emergieron de este análisis de los datos.

Finalmente se llevó a cabo la entrevista final utilizando el protocolo diseñando para esta (ver Apéndice D), y, se continuó con el mismo proceso de organización en tablas por participantes, y sus respuestas. Para así pasar al proceso de análisis y categorización. Es importante recalcar que las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas. Las transcripciones facilitaron

establecer tendencias en las respuestas. Luego de examinar y analizar los datos se procedió a interpretarlos de acuerdo con el contexto de las docentes del estudio y con el marco teórico que se estableció para esta investigación. El resumen de los procesos que se llevaron a cabo para el análisis de los datos se enumera de la siguiente manera:

1. Organización y codificación de la información;
2. Identificación de unidades de significado que condujeran a categorías emergentes;
3. Interconexión de análisis de datos y su significado para esta investigación.

### **Aspectos éticos de la investigación**

Toda investigación que esté vinculada o trate sobre seres humanos, debe garantizar los derechos de los participantes como sujetos de estudio, incluyendo su derecho a la confidencialidad. En esta investigación, el rol de la investigadora se concentró en identificar incidentes que afectaron los ambientes de sala de clases de las docentes participantes, y conocer la manera en la que llevaron a cabo sus reflexiones al invitarlas a los procesos de reflexión en acción y de reflexión sobre la acción.

Se reconoce que la dinámica de la investigación trató con procesos socioemocionales en las docentes participantes. Identificar las competencias socioemocionales de autoconocimiento y autogestión son procesos complejos

que en ocasiones se tornan intensos, complejos y molestos. La investigadora estuvo muy atenta al sentir y las preocupaciones de las docentes participantes. Además, se mostró sensible ante sus procesos socioemocionales, proveyéndoles el espacio para que las docentes participantes se abstuvieran de contestar algunas preguntas o de abandonar la investigación en cualquier momento que así lo escogieran.

### **Permisos**

Previo a comenzar la investigación y para cumplir con los aspectos de ética en la investigación, la investigadora tomó el curso de ética en la investigación en el programa *Collaborative Institutional Training Initiative*, conocido como CITI Program y su certificación (ver Apéndice J). Una vez completado el curso de CITI Program, continuó con tramitar la solicitud de autorización del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI), de evaluar y regular las investigaciones en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Ya habiendo recibido la autorización correspondiente, se desató la pandemia del COVID 19.

La investigadora enfrentaba una situación. Su investigación estaba diseñada y había sido aprobada por el Comité de Disertación para llevarse a cabo de manera presencial. Sin embargo, la pandemia imposibilitaba la asistencia presencial a la escuela. El curso de la pandemia continuaba trayendo cambios e incertidumbre y la “vuelta a la realidad” no parecía estar cerca. La

investigadora se reunió con el Comité de Disertación en pleno para buscar apoyo e ideas en cuanto a la situación. Durante la reunión, los miembros del comité le ofrecieron alternativas en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y retroalimentación ante el uso de estas prácticas noveles. Se decidió entonces confiar en la asistencia tecnológica para llevar a cabo la investigación. Se solicitó a CIPSHI transformar las entrevistas y encuentros con las docentes de presenciales hacia virtuales.

CIPSHI le permitió a la investigadora transformar las entrevistas, documentos, instrumentos, reflexiones y evidencias a reuniones y documentos virtuales para compartirse por la Internet. De esta manera, se mantuvo el propósito y las preguntas de investigación de la propuesta original. Lo que no se logró mantener fue el escenario que inicialmente se había propuesto para llevar a cabo la investigación, la Escuela Elemental Luis Lloréns Torres.

Con el aval del comité de disertación, se solicitó a CIPSHI un cambio en el escenario de la investigación. La solicitud fue autorizada (ver Apéndice K) y se procedió al reclutamiento de los participantes. Se extendió una invitación abierta, a través del correo electrónico de la Universidad de Puerto Rico perteneciente a la investigadora, a participar de la investigación, a todos los maestros que cumplieran con los criterios del estudio. Además, se envió una convocatoria por correo electrónico a los directores de escuelas públicas y privadas de San Juan, Puerto Rico (según se explica en un inciso anterior).

Utilizando los mismos medios utilizados para convocar a los participantes en el estudio descritos anteriormente, se procedió a invitar a los docentes interesados a una reunión virtual por la plataforma *Google Meet*. Esta plataforma que ofrece la *Suite de Microsoft* está diseñada para llevar a cabo video llamadas y reuniones virtuales lo cual, facilita a profesores y estudiantes del Sistema de la UPR reuniones a distancia. Durante la reunión, la investigadora explicó la investigación, su propósito y preguntas de investigación a las docentes interesadas en participar de la investigación. Además, entregó a los docentes presentes una carta de invitación (ver Apéndice L) y les expuso la Hoja de consentimiento informado (ver Apéndice M) para su evaluación.

La hoja de consentimiento informado incluyó información importante en torno al propósito de la investigación, los requisitos de participación, riesgos, beneficios y derechos de los participantes para decidir formar parte del estudio. Esta hoja, además, proveyó detalles en torno al uso de los resultados y su posible contribución al campo de la educación. En el documento, la investigadora enfatizó que se mantendría la confidencialidad de los participantes.

## **CAPITULO IV**

### **HALLAZGOS**

#### **Introducción**

El propósito de esta investigación cualitativa fue explorar las competencias socioemocionales que poseen o han desarrollado docentes de kindergarten a cuarto grado de escuela elemental, que laboraban en escuelas elementales urbanas en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico, para los meses de marzo, abril y mayo del 2021, en el manejo del ambiente de sus salas de clase. El estudio observó el efecto de proveer un espacio de tiempo predeterminado en el cual las docentes participantes tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre sus acciones y reacciones en la sala de clases, al haberse enfrentado a incidentes o situaciones que alteraron los ambientes de sus salas de clases. Este espacio de tiempo estuvo guiado por preguntas, las cuales brindaron dirección a las docentes participantes en sus procesos reflexivos.

Las docentes participantes identificaron comportamientos que para ellas fueron efectivos en reestablecer ambientes seguros y saludables en sus salas de clases híbridas, y los que no lo fueron, en un proceso que las condujo hacia su autoconocimiento. Este estudio, además, condujo a las docentes participantes a que se motivaran a repetir las acciones que percibieran como efectivas para reestablecer ambientes seguros y saludables en sus salas de clase. Así mismo, se evidenció que las docentes participantes fueron modificando las conductas



que lograron identificar como no efectivas en el restablecimiento de un ambiente saludable de sala de clases.

En otras palabras, la investigación logró motivar a las docentes participantes a reflexionar acerca de la naturaleza de comportamientos efectivos para mantener y reestablecer un ambiente saludable en la sala de clases. De igual manera, sus reflexiones le permitieron integrar acciones efectivas para eliminar o acotar comportamientos no efectivos en su meta de lograr ambientes saludables y enriquecedores. Este logro, de alguna manera, establece una base para comenzar el desarrollo de la autogestión de las docentes participantes en su praxis.

Como se ha mencionado a lo largo de este documento, esta investigación estuvo enmarcada en las siguientes tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles fueron las emociones, acciones y reacciones propias que identificaron y describieron los docentes, mediante su reflexión en la acción (autoconciencia)?
2. ¿Cuáles fueron las competencias socioemocionales que identificaron y describieron los docentes que les pueden potenciar para autorregular su praxis (autogestión)?
3. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación: ¿Qué competencias socioemocionales es importante cultivar en los programas de formación de maestros?

En este capítulo se presentan y analizan los datos, se describen y se analizan, a tenor con la literatura relevante. Se comienza con una descripción de las docentes participantes del estudio y se sigue con una breve explicación del procedimiento utilizado para recoger los datos. Continúa con la exposición, análisis y la explicación de los datos. El análisis incluye las categorías que emergieron en el proceso de recopilar y analizar los datos. Estos elementos responden a lo que propone Harry F. Wolcott (1994) al describir su modelo de investigación. El Modelo de Wolcott provee un retrato sobre el objeto de estudio y facilita la comprensión profunda del fenómeno mediante la descripción, el análisis y la interpretación de los documentos, entrevistas, y demás fuentes que permitieron profundizar y entender esta investigación y su proceso.

### **Descripción de las docentes participantes del estudio: Maestras con experiencia ejerciendo en el área metropolitana de San Juan**

### **Exposición de los hallazgos en las voces de las docentes participantes**

En esta sección se presentan los hallazgos que emergieron de esta investigación indicando según corresponda los instrumentos utilizados en cada una de las tres fases que constituyeron el proceso de recolección y análisis de los datos. Las tres fases son: entrevista inicial, procesos reflexivos y entrevista final. Según establecido el propósito que guio este estudio fue capturar y analizar las voces de las docentes participantes en la exploración de las competencias

socioemocionales que poseen o han desarrollado en el manejo del ambiente de sus salas de clase.

### ***Conociendo a las docentes participantes: La entrevista inicial***

La primera fase de esta investigación, la entrevista inicial estuvo compuesta por una entrevista semiestructurada. La investigadora contaba con preguntas guías que le ofrecieron dirección y coherencia. Durante la entrevista se exploró la visión de las docentes participantes sobre las características de un ambiente saludable en la sala de clase y sobre incidentes comunes que para ellas afectaban este ambiente. Las entrevistas a las cinco docentes participantes se llevaron a cabo mediante video llamadas, donde la investigadora anotaba las respuestas y comentarios que esbozaban las docentes participantes. Las preguntas que guiaron la entrevista inicial fueron: ¿Cómo definiría un ambiente saludable en la sala de clases?; ¿Qué es para usted un ambiente saludable en la sala de clases?; Mencione los incidentes más comunes que afectan al ambiente saludable en su sala de clase, ¿Ha participado usted en procesos reflexivos dentro de su gestión docente? De contestar que sí, explique. ¿Conoce los procesos reflexivos (reflexión en la acción y reflexión sobre la acción) desarrollados por Schön? (ver Apéndice D).

La entrevista inicial permitió descubrir el conocimiento y la disposición de cada una de las docentes participantes para participar de los procesos reflexivos siguiendo el modelo Schön. En cuanto a los hallazgos de la entrevista inicial, se desglosan por los hallazgos que emergieron de las respuestas a las preguntas y el instrumento que se editó en torno a este insumo.

La entrevista inicial comenzó con la pregunta: ¿Cómo definiría un ambiente saludable en la sala de clases? Las definiciones que se exponen a continuación son citas directas, o, extractos de lo que respondieron las docentes participantes como respuestas a la primera pregunta de la entrevista inicial. María afirmó que un ambiente saludable en la sala de clases es “Crear un entorno que facilite el proceso tanto del desarrollo de la clase como la adquisición del conocimiento mismo que involucre a todos los que forman parte del proceso educativo del niño.”

Por su parte, Ariana indicó que, un ambiente saludable de sala de clases es “establecer normas claras desde un principio en el salón y, asimismo, tener paciencia y estabilidad emocional para enfrentar cualquier situación que se presente en el diario vivir y que las estrategias de enseñanza-aprendizaje sean las que entendemos mejores para nuestros estudiantes y las mejores para alcanzar las metas. Además, de buena comunicación con los padres y los estudiantes.”

Laura comentó que un buen ambiente en la sala de clases es “el resultado de un trabajo en equipo de la comunidad escolar en un entorno que propicie la enseñanza-aprendizaje de una forma amena, eficaz y divertida para todos.” Por otro lado, Jéssica, de manera corta y muy sencilla, expuso que un ambiente saludable en la sala de clases es “un lugar donde tanto los estudiantes como los maestros nos sintamos bien.” Sabrina enfocó su definición hacia los aspectos sensoriales que ha de incluir este espacio. Sin embargo, también incluyó valores como el respeto mutuo entre los participantes de este espacio. Según Sabrina, un ambiente saludable de sala de clases es: “Un espacio en donde se puedan estimular todos los sentidos. Un lugar en donde haya respeto por parte de ambos (maestros/ estudiantes)”.

Las respuestas a la primera pregunta de la entrevista inicial expusieron una diversidad de enfoques y definiciones ante lo que para las docentes participantes significa un ambiente de clases saludable. Sin embargo, se observaron algunos puntos de coincidencia entre las definiciones de todas las docentes participantes. En cuanto a las diferencias, María le adjudica importancia a la adquisición de conocimientos, mientras para Ariana son las normas preestablecidas lo importante para conseguir un ambiente de sala de clases saludable. Ariana también mencionó la importancia de las destrezas emocionales que tiene el docente, específicamente la paciencia y comunicación entre estudiantes, padres y el docente. Laura, por su parte, apostó al trabajo en equipo de la comunidad escolar y fue la única participante que incluyó elementos lúdicos,

como la palabra diversión, en su definición. Jéssica, incluyó el bienestar de estudiantes y maestros posicionando a todos los participantes del ambiente de manera horizontal, no privilegió el bienestar ni del maestro ni del estudiante por encima del otro.

En cuanto a los elementos de convergencia que incluyeron en sus definiciones todas las docentes participantes, se observó que coincidían en los integrantes que componen el ambiente de la sala de clases: maestros, estudiantes, padres y administración. A la investigadora le pareció interesante que las docentes participantes no mencionaran en sus definiciones de ambiente saludable de la sala de clases elementos como contenidos curriculares, estándares, expectativas o excelencia académica, pero análisis el análisis de otros datos, descritos más adelante, iluminaron en este aspecto.

Un elemento que sorprendió a la investigadora fue el descubrir que, mientras las docentes participantes iban documentando los incidentes que afectaban los ambientes de sus salas, estas sentían preocupación, coraje y desespero porque los incidentes las atrasaban, e impedían que pudieran impartir el material y contenidos que tenían planificados. Es posible inferir que los contenidos curriculares sí eran parte de sus ambientes saludables de sala de clases, aunque no los mencionaron propiamente, y que, quizás, para ellas cumplir con sus metas fijadas para los mismos es, implícitamente, parte o consecuencia del ambiente.

Durante la entrevista inicial, a su vez, las docentes participantes mencionaron lo que ellas entendían que eran los incidentes más comunes que estaban afectando los ambientes de sus salas de clases. En cuanto a estos incidentes, las docentes participantes mencionaron una gran variedad de situaciones, las cuales fueron más concurrentes y similares que sus apreciaciones sobre los ambientes de sala de clases.

Las docentes participantes mencionaron los siguientes incidentes como los más comunes en alterar sus ambientes de salas de clases: conexión lenta, falta de acceso al Internet, conexión congelada, interrupción en la conexión, falta de imagen y/o de audio, falta de acceso a contenidos compartidos por el docente, no lograr descargar los contenidos, no entregar trabajos asignados en clase, constantes interrupciones, falta de participación de los estudiantes, padres, abuelos o cuidadores participando de la clase, faltas de respeto, tardanzas, estudiantes utilizando el chat o correo electrónico de maneras inadecuadas y estudiantes que lloran. Con el insumo de las respuestas a esta segunda pregunta de la entrevista inicial, la investigadora construyó el instrumento: Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases (ver Apéndice B), para facilitar a las docentes participantes la identificación de los incidentes que ocurrieron durante la investigación.

En la primera entrevista, además, se auscultó la posibilidad de que las docentes participantes hubieran participado anteriormente en procesos reflexivos

dentro de sus gestiones docentes. Dado que, la investigación se sostiene en los procesos reflexivos, de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción desarrollados por Schön.

Las cinco docentes participantes de esta investigación contestaron que no habían participado de procesos reflexivos durante sus labores docentes. De igual manera, expresaron no conocer o tener poco conocimiento acerca de teóricos, como Donald Schön, sobre el tema. A pesar de lo dicho, Jéssica comentó que, aunque no conocía el trabajo de Schön, podía “hacer una conexión con los procesos que establece una investigación - acción en los que el investigador tiene la oportunidad de reflexionar y mejorar sus acciones”. Esta respuesta provocó que la investigadora reflexionara en cuanto a la manera en la que tal vez, otros procesos y experiencias a las que se han expuesto los docentes, les permiten hacer conexiones entre palabras, conceptos y acciones.

Como consecuencia de que todas las docentes participantes respondieron no haber experimentado espacios de reflexión, ni conocer el trabajo de Schön, la investigadora le explicó a cada una de las docentes participantes, de manera individual, el trabajo del autor a profundidad. Se enfocó específicamente en los conceptos desarrollados por Schön (1991), en cuanto a la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción.

El que las docentes participantes fueran capaces de reconocer y recordar los incidentes que comúnmente alteraban sus ambientes de salas de clases en la



primera entrevista, además de incidir en no haber experimentado espacios reflexivos, comenzó a sugerirle a la investigadora que las docentes participantes poseían autoconocimiento. Esto, a su vez, coincide con la definición que ofrece Bisquerra-Alzina (2003) sobre la competencia de autoconocimiento como un grupo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se necesitan para lograr comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

La primera fase de la investigación, la entrevista inicial, culminó con el compromiso por parte de la investigadora de desarrollar el instrumento "Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases". Y, con el compromiso, por parte de las docentes participantes, de, con esta hoja, iniciar sus espacios reflexivos, de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

***Retrato de las vivencias de las docentes participantes en escenarios emergentes híbridos: Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases***

El instrumento, *Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases*, se desarrolló a partir de lo expuesto en la literatura sobre los incidentes que se habían documentado antes de esta investigación como unos que suelen afectar los ambientes de las salas de clase comúnmente. A su vez, la *Hoja* se fue editando a raíz de las respuestas ofrecidas por las docentes

participantes a la segunda pregunta de la entrevista inicial. Este instrumento le proveyó a las docentes participantes un lugar en el cual identificar la emoción que sentían al reconocer y documentar los incidentes que habían alterado el ambiente de sus salas de clases. Además, el instrumento contaba con un espacio para documentar la acción o reacción que tuvieron ante el incidente, completando así el proceso de reflexión en la acción, según la metodología desarrollada por Schön.

Es decir, en esta investigación, el instrumento de la Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases contribuyó y guió el proceso de la documentación de los incidentes que afectaron el ambiente en sus salas de clase. En la *Hoja*, las docentes participantes marcaban el incidente que había ocurrido, luego identificaban la emoción que habían sentido al momento del incidente y, por último, registraban sus acciones o reacciones ante lo sucedido, completando así el proceso de reflexión en la acción. Luego del proceso de reflexión en la acción, en un espacio de tiempo provisto fuera de horas lectivas, las docentes participantes llevaban a cabo sus reflexiones sobre la acción, según las etapas de Schön.

### **Categorías derivadas de los incidentes reportados por las docentes participantes que afectaron el ambiente adecuado en la sala de clases**

Durante las dos semanas en las cuales se llevó a cabo la investigación, las docentes participantes documentaron 37 incidentes que para ellas habían

alterado el ambiente de sus salas de clases. Durante el análisis de los incidentes reportados, se desarrollaron tres categorías de incidentes las cuales agrupan incidentes basados en su naturaleza y la frecuencia en la cual estos ocurrieron.

Las categorías que emergieron fueron:

1. Incidentes que se derivan del entorno de la sala de clases (asuntos de conexión a Internet, tardanzas por estos motivos...)
2. Incidentes que se derivan de la intervención de terceras personas (directora escolar, padres/madres, abuelos/abuelas...)
3. Incidentes propios del intercambio en la sala de clase entre maestra-estudiante; estudiante-estudiante donde interviene la maestra (conductas, maneras de dialogar o responder, distracciones por aburrimiento, miedos/temores por falta de control, mantener el control, sensación de pérdida de control...).

### **Fase de reflexión: Reflexión en la acción y reflexión sobre la acción**

La fase de reflexión estuvo dividida en dos prácticas propias del modelo de Schön, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Ambas prácticas reflexivas se llevaron a cabo durante las dos semanas que duró la gestión activa por parte de las docentes participantes. Se les solicitó a las docentes participantes que documentaran al menos ocho incidentes en un periodo de dos semanas. La mayoría de las docentes participantes lograron documentar las ocho

reflexiones en la acción y a su vez las ocho reflexiones sobre la acción que se les habían solicitado.

Las docentes participantes completaban la reflexión en la acción en la medida en la que identificaban los incidentes que habían alterado los ambientes de sus salas de clases con el apoyo de la Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases. Una vez las docentes participantes habían identificado los incidentes que habían alterado los ambientes de sus salas de clases, entonces procedían a identificar y describir la emoción que habían sentido en ese momento.

Además, las participantes documentaban las acciones o reacciones que habían llevado a cabo como consecuencia de los incidentes. Precisamente, el identificar las emociones que se sienten ante situaciones y documentar las acciones o reacciones que se ejecutan bajo esta emoción es lo que Schön reconoce como el proceso de reflexión en la acción. Las docentes participantes utilizaron el espacio provisto en la Hoja, para llevar a cabo la reflexión en la acción (ver Tabla 2).

**Tabla 2. Reflexión en la acción**

Incidente	Emoción (alegría, tristeza, coraje, miedo, desagrado u otra)	Acción o reacción del docente
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Una vez las docentes participantes completaban la fase de reflexión en la acción, procedían a redactar o a grabar en mensajes de voz su reflexión sobre la acción. Para Schön (1991), la práctica de la reflexión sobre la acción se lleva a cabo cuando se reflexiona sobre lo que ocurrió, luego de vividos los eventos. Durante el proceso de reflexión sobre la acción, se revisa, analiza y evalúa lo ocurrido junto con las acciones o reacciones ante los hechos, con el propósito de identificar acciones que fueron efectivas y las que no lo fueron. El proceso de reflexión sobre la acción facilita tomar conciencia sobre los procesos emocionales internos que le están ocurriendo al que reflexiona (Schön, 1991). En otras palabras, el proceso de reflexión sobre la acción se puede considerar como un ejercicio de análisis profundo y personal sobre los efectos de las situaciones vividas en la reflexión en la acción.

Consecuentemente, en el espacio de tiempo dispuesto para el proceso de reflexión sobre la acción, las docentes participantes reflexionaron sobre si sus acciones o reacciones habían sido efectivas para restablecer el ambiente adecuado a sus salas de clases. El objetivo del proceso de reflexión sobre la acción en esta investigación fue que las docentes participantes lograran identificar y reconocer si sus acciones o reacciones, ante los incidentes que reportaron, lograron ser efectivas, o no, en reestablecer el ambiente de sus salas de clases hacia unos seguros y saludables. Las docentes participantes llevaban a cabo sus reflexiones sobre la acción una vez habían concluido su tiempo lectivo, aunque, se les solicitó que lo hicieran durante el mismo día en el cual ocurrieron los incidentes.

Para llevar a cabo la reflexión sobre la acción, las docentes participantes contaron con preguntas guías que les proveyeron dirección y apoyo durante el proceso. Las preguntas que guiaron a las docentes participantes en sus procesos de reflexión sobre la acción fueron las siguientes: ¿Fue mi acción/reacción efectiva para reestablecer un ambiente saludable en mi sala de clases híbrida?; ¿Por qué?; ¿Cómo reacciona usted usualmente cuando se siente alegre, triste, con miedo, coraje, frustración o asco?; ¿De qué maneras logra manejar esa emoción en otros escenarios?; De no haber conseguido reestablecer un ambiente saludable en su sala de clases: ¿qué se le ocurre puede hacer de ocurrir una situación similar?

El proceso de reflexión sobre la acción condujo a las docentes participantes a identificar la medida en la que sus acciones o reacciones fueron acertadas o desacertadas en el manejo de los incidentes que alteraron el ambiente de sus salas de clases. Las docentes participantes tuvieron la oportunidad de escoger la manera de documentar sus reflexiones sobre la acción entre varias alternativas, entre estas: diarios reflexivos escritos, grabaciones de voz estilo *podcast* o mensajes de voz telefónicos.

### **Hallazgos de las categorías que emergieron desde la reflexión en la acción y reflexión sobre la acción de las docentes participantes**

Para observar y analizar el proceso de reflexión sobre la acción de las docentes participantes y para mantener un poco la estructura y la coherencia de la investigación, se utilizaron las tres categorías que emergieron y se trabajaron en la fase de reflexión en la acción. En la siguiente sección se exponen los hallazgos de estas categorías en cuanto a la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción de las docentes participantes y en la medida que estos hallazgos responden a las primeras dos preguntas de esta investigación:

1. ¿Cuáles fueron las emociones, acciones y reacciones propias que identificaron y describieron los docentes, mediante su reflexión en la acción (autoconciencia)?

2. ¿Cuáles fueron las competencias socioemocionales que identificaron y describieron los docentes que les pueden potenciar para autorregular su praxis (autogestión)?

***Incidentes que se derivan del entorno de la sala de clases.***

La categoría de incidentes que se derivan del entorno de la sala de clases agrupó incidentes relacionados con la conexión digital que se suponía facilitara la educación a distancia y la comunicación con los estudiantes que estaban en distanciamiento social. Los incidentes que formaron parte de esta categoría fueron: falta de acceso al Internet, conexión lenta, conexión congelada, no someter trabajos de clase por falta de señal, interrupción en la conexión, falta de imagen y/o audio e incapacidad de acceder o descargar los contenidos compartidos por el docente. Las cinco docentes participantes reportaron haber confrontado al menos una situación con el Internet o sus conexiones durante el tiempo en el cual se llevó a cabo esta investigación.

La emoción que más frecuentemente reportaron sentir las docentes participantes en esta categoría fue la frustración, seguida del desespero. Además, las docentes participantes documentaron preocupación, angustia, incomodidad, desagrado, coraje, molestia y malestar. Las emociones que sintieron las maestras ante los eventos ocasionados por situaciones con el Internet fueron descritas por todas las docentes como desagradables o incómodas.



Las acciones y reacciones que reportaron las docentes participantes ante los incidentes con el Internet fueron variadas. Por ejemplo, María reportó cuatro incidentes relacionados a problemas con Internet, e indicó, en repetidas ocasiones, sentirse desesperada y frustrada. La participante manejó los problemas de conexión de diferentes maneras, especialmente buscando alternativas de reconexión o de comunicación: “Para mí, era importante dar clases para no seguir atrasándonos. En una ocasión salí de la plataforma educativa e intenté reconexión, pero no lo logré. Terminé dando la clase desde el teléfono (muy difícil). No logré los objetivos del día”. Otro día: “Les escribí por las publicaciones de la plataforma educativa, dándoles las instrucciones de lo que debían hacer. En esta ocasión tuve algo de efectividad, un poco, por lo menos los estudiantes sabían lo que tenían que hacer.”

La razón por la que seguía tratando de conectar o comunicarse con los estudiantes era: “Yo quería dar la clase para no seguir atrasándonos, era desesperante”. Así mismo en otra ocasión: “decidí escribir el contenido de la clase en la pizarra electrónica del salón y publicarlo. Es que perdía menos tiempo de esta manera que al intentar reconectarme infinitas veces, en ocasiones incluso intento grabar mis clases y enviarlas a los estudiantes, aunque siempre trato de continuar la clase con los estudiantes que logran la conexión.”

Al analizar los incidentes que María reportó y que se relacionaron con el entorno de la sala de clases, se aprecia que estos se concentran en el medio de

comunicación que era necesario y se estaba utilizando, en principio, la utilización del Internet para lograr la comunicación y ofrecer sus clases. Realmente era la falta de Internet o su interrupción constante lo que alteraba el ambiente de su sala de clases. Podría decirse que no solo lo alteraba, realmente lo impedía o interrumpía.

En otras palabras, en la modalidad de educación híbrida que se utilizó en las dos semanas en las que se llevó a cabo esta investigación, si no hay Internet, no hay sala de clases para los estudiantes a distancia. Además, aunque no fue explícitamente atajado por las docentes participantes en sus reflexiones, cabe mencionar que la falta de Internet puede afectar a los estudiantes presenciales y su ambiente porque ocupa intensamente la atención y las emociones de los maestros.

Durante sus procesos de reflexión sobre la acción de estos incidentes, María reconoció que no tuvo mucha efectividad con muchas de sus acciones, ante el reto de la conexión a distancia. A pesar de lo expuesto, durante este mismo proceso, la participante logró identificar aspectos que, en efecto, sí le habían funcionado para restablecer el ambiente adecuado de su sala de clases híbrida. Además, María, tuvo a su vez, un espacio para reflexionar acerca de otras maneras de afrontar incidentes futuros y, tal vez, obtener otros resultados. Pasadas las dos semanas que duró este estudio, en la entrevista final, María reconoció que la situación con el Internet no tenía que ver con lo que ella podía

hacer y comentó: “No está en mi control la conexión electrónica, así que trato de convencerme que no pasa nada y que mañana se hará”.

Sobre esta realidad, añadió que: “Aunque no me guste, es una buena alternativa encontrar enlaces con direcciones electrónicas que les expliquen las destrezas que estoy trabajando. Tal vez enviar un video explicativo de la clase. No me gusta, pero resuelve ante la situación”. Esta alternativa que identifica la participante como que le “resuelve la situación” puede entenderse como una acción para atender la situación que afectaba la comunicación con sus estudiantes. De igual manera, se observa que dicha acción contribuyó a disipar la angustia y la ansiedad que le provocaba a la participante el no lograr compartir con sus alumnos los contenidos planificados y atrasarse.

Ante incidentes similares con el Internet y sus conexiones, Laura, quien documentó tres situaciones relacionadas a las dificultades de conexión a Internet, expresó haberse sentido frustrada y con coraje. Aunque, a su vez, también fue capaz de reconocer que, para aquel momento, los estudiantes ya sabían qué hacer: “Ellos esperaban y eran pacientes porque las situaciones con el Internet sucedían muy a menudo. Es que hemos desarrollado tolerancia”. También hubo momentos en los que Laura se sintió impotente y tuvo la necesidad de hasta pedir disculpas a los estudiantes y a sus padres por la situación, para poder continuar de forma más pausada la clase. Sobre el momento en el que se

disculpó con los padres comentó: “Es que me sentía impotente, luego de que los padres me dijeran que no me preocupara, me sentí mejor.”

Laura explicó además que: “Salir y volver a entrar (de la plataforma educativa) varias veces hasta que los estudiantes me pudieran ver y escuchar hizo que la clase se alargara y terminaba cansada, más en la última clase del día. Yo estaba cansada, pero tenía que seguir tratando porque el contenido de la pantalla era primordial para que los estudiantes pudieran seguirme. No todos los estudiantes entienden bien el inglés. Se me hacía bien cuesta arriba explicarles y me tardaba más de lo habitual. Es que una cosa es que la conexión sea lenta y otra es que se detenga y me saque de la plataforma. Cuando esto sucedía: Me conectaba desde mi celular”.

La investigadora observó la manera en que Laura, a pesar de reconocer que los incidentes con el Internet ocurrían a menudo y que todos ya estaban acostumbrados, no abandonaba sus intentos de reconexión y de tratar de comunicarse con sus estudiantes. Así mismo lo indicó la misma Laura durante su proceso de reflexión sobre la acción. En la fase reflexiva sobre las prácticas realizadas, Laura reconoció que sus acciones tuvieron “buena” efectividad en restablecer un ambiente seguro y acogedor en su sala de clases híbrida. Laura confirma su acción y comenta: “Mira, yo volvería a recordarle a los padres y a los estudiantes que en ocasiones estaba fuera de mi control y para poder estar tranquila y manejar la situación”. Mediante este proceso de reflexión sobre la

acción, la participante además reflexionó sobre otras alternativas que podrían apoyarla para restablecer el ambiente adecuado de su sala de clases ante incidentes similares en el futuro, como: “Estar preparada con otro equipo, en caso de que nos suceda nuevamente, o simplemente concluir mi clase”.

De manera semejante, Jéssica, documentó tres incidentes en los cuales la falta de conexión a Internet alteró el ambiente en su sala de clases. Ante estos eventos, Jéssica expresó lo siguiente: “respiré profundo y saqué mi celular para conectarme. Una vez, intenté conectarme muchas veces desde mi celular sin éxito, entonces les escribí a las maestras practicantes, que habían logrado conexión desde sus casas para que se encargaran de la clase en línea, mientras yo continuaba con los presenciales y entraba y salía de la videollamada”. Añadió sobre las razones por las que seguía intentando: “Es que era un día especial, los estudiantes presentaban su profesión u oficio, y no me lo quería perder. Además, que hubo padres que me enviaron el día anterior las presentaciones para yo proyectarlas, logré reenviárselas a las practicantes y ellas resolvieron”.

En otra ocasión en la que era Jéssica la que se encontraba impartiendo la clase a distancia y las asistentes de manera presencial, compartió su experiencia al decir: “hasta me moví de lugar, salí de mi casa en carro hacia casa de mi tía, buscando tener acceso al Internet para ofrecer mi clase.” La participante pensaba que: “aunque podía asignar el trabajo, sentía la responsabilidad de conectarme y

discutir el material, más cuando había la posibilidad de moverme de lugar y llegar a tiempo para conectarme”.

De hecho, en el espacio de reflexión sobre la acción, Jéssica reconoció que, en su mayoría, sus acciones habían logrado reestablecer el ambiente en su sala de clases híbrida en un espacio seguro y saludable. Además, en su introspección acerca de sus pensamientos y acciones, Jéssica comenta: “por lo regular, trato de buscar o pensar en alguna solución ante situaciones complicadas y que, cuando no logro solucionar...regularmente, tiendo a ignorar la situación y pensar en otra cosa”.

Añadió que, “ante cualquier eventualidad o situación, primero pienso en buscar posibles alternativas antes de rendirme. Trato de pensar quién o cómo puedo resolver, siempre y cuando cuente con los recursos”. Ciertamente, las acciones y reflexiones de Jéssica exponen sus competencias de autoconocimiento y autogestión. La participante logra identificar el impacto que tienen sus acciones en el restablecimiento de un ambiente adecuado para su sala de clases, además es capaz de reconocer que cuando no logra solucionar las situaciones tiende a ignorarlas para protegerse emocionalmente.

### ***Incidentes que se derivan de la intervención de terceras personas.***

La categoría de Incidentes que se derivan de la intervención de terceras personas incluyó experiencias que alteraron los ambientes de las salas

de clases de los participantes, efectuados por estudiantes, tardanzas de estudiantes a la sala virtual, padres/madres, abuelos/abuelas e incluso una directora escolar. Las cinco docentes participantes documentaron haber tenido interrupciones de este tipo, las cuales, para ellas alteraron sus ambientes saludables de salas de clases. Interesantemente, no todas las interrupciones reportadas por las docentes participantes fueron percibidas por ellas como desagradables. Tres de los incidentes reportados por las docentes participantes en esta categoría fueron catalogadas por ellas como positivos y agradables.

Las emociones que identificaron las docentes participantes respecto a los incidentes que se derivaron de la intervención de terceras personas en sus salas de clases fueron: coraje, tristeza, alegría, ilusión, ternura y frustración. La emoción que reportaron con más frecuencia ante estos incidentes fue coraje. Al estudiar los datos, la investigadora se percató que las emociones que fueron percibidas por las docentes participantes como agradables emergieron en momentos en los que los que habían interrumpido el ambiente de las salas de clases habían sido los estudiantes.

Las interrupciones que provocaron emociones agradables en las docentes participantes fueron motivadas por la necesidad o el deseo de los estudiantes de contarle a sus maestras y compañeros sobre sucesos o seres importantes para ellos. Por ejemplo, las interrupciones giraron en torno al nacimiento de un hermanito, enseñar alguna mascota o preguntar sobre sus afectos. De acuerdo

con este hallazgo, se dividió esta sección de incidentes derivados por la intervención de terceras personas entre los que provocaron emociones desagradables y los incidentes que provocaron emociones agradables en las docentes participantes.

***a. Incidentes que provocaron emociones desagradables en las docentes participantes.***

Hubo incidentes que se derivaron de la intervención de terceras personas que le provocaron a María emociones tanto desagradables como emociones agradables. María relata el siguiente incidente como desagradable: “En una ocasión estaba anunciando un trabajo de evaluación. Cuando un estudiante me dice “Si, misi, pero que no se copien, porque es injusto”, yo le llamé atención a él y le pregunté *¿y quién se copia?* Él, al principio no quería decirme, hasta que mencionó el nombre de una niña, la que al escuchar su nombre salió de la plataforma educativa. La llamé, pero no me contestó. Fue ahí cuando el estudiante nos contó con coraje la manera en la que se copiaba la compañera. Le expliqué que, aunque él tenía razón, solo él era responsable de sus propios actos y que me alegraba saber que podía reconocer que copiarse no era la acción correcta.” En el espacio provisto para la reflexión sobre la acción y al pensar sobre este incidente, a María le pareció que su acción, en ese momento,



reestableció el ambiente adecuado en su sala de clases híbrida. “Sí, fue importante darle validez al sentimiento del estudiante y hablar sobre la importancia de la honestidad”.

Para la investigadora, las acciones de María ante este incidente demuestran sus competencias socioemocionales de autoconocimiento y autogestión. Primeramente, el no insistir en conseguir a la estudiante que abandonó la plataforma demuestra su autogestión para así, tomar ventaja de lo ocurrido para abordar y entender lo ocurrido sin juzgar o acusar a la estudiante frente a todo el grupo. La participante logró identificar el momento como uno pertinente e importante para el aprendizaje todo el grupo. María, aprovechó el incidente como un “*teaching moment*”. Un momento en el que el docente toma partido de una situación de la vida real para trabajar contenidos transversales como valores éticos.

La docente participante felicitó al estudiante por reconocer lo adecuado y lo que no, ante situaciones que se suscitan, aprovechando el espacio para abundar sobre la honestidad. María, a su vez, le brindó un espacio seguro y cómodo al estudiante para que se desahogara y expresara sus emociones ante la situación. De la misma manera, estas acciones le ofrecen un mensaje de confianza y apertura al resto del grupo. Al darle validez y respeto a los pensamientos y emociones del estudiante, María modela a todos sus estudiantes maneras adecuadas en las que se pueden autogestionar.

Otro incidente, dentro de esta categoría que alteró la sala de clases de María, se suscitó cuando la directora de su escuela interrumpió la clase de manera virtual para informar a los estudiantes que al otro día ya no podían volver a la escuela debido al alza en los contagios del COVID 19. “Sentí una tristeza profunda, sin embargo, puse a un lado mi emoción para consolar a los estudiantes que se encontraban presenciales y animarlos a que siguieran conectándose de manera virtual”. Mediante la reflexión sobre la acción, María, reconoció que había logrado restablecer el ambiente de su sala de clases “al menos les di consuelo”. Durante este proceso también recordó que, mientras manejaba su tristeza, pensó: “Tengo que buscarle el lado positivo a esto, por ejemplo, ya no tendré que cambiar de salón y podré tomar mi periodo de alimento”.

Mientras analizaba este incidente, la investigadora se sorprendió de la acción que tomó la participante al poner a un lado sus propias emociones de tristeza profunda para consolar y brindar ánimo a sus estudiantes. Esta acción de María refleja el rol del maestro-guía que sugiere el paradigma constructivista, así como el del maestro como un modelo, que expone el marco teórico de esta investigación. También, hizo reflexionar a la investigadora en cuanto a la naturaleza misma del escenario escolar que viven los maestros al experimentar situaciones invasivas que pueden afectar la dinámica de la sala de clases. Se observó como esta participante, cuando trabajaba de manera híbrida, no podía

tomar ni su hora de almuerzo cuando la mitad de sus estudiantes estaban de manera presencial en la sala de clases.

Las docentes participantes que al momento de la investigación impartían clases en kindergarten (Jéssica, Laura y Ariana) documentaron cuatro incidentes en los que padres y abuelos irrumpieron en la sala de clases para participar, comentar u opinar acerca de alguna de sus clases, alterando así el ambiente de estas. Es importante explicar, un poco, la razón de la presencia de padres y abuelos en las salas de clases híbridas. La presencia de otros adultos en la sala de clases se hace posible por la particularidad de que, durante las clases en modalidad híbrida, algunos de los estudiantes estaban conectados a distancia, desde sus casas. Es decir, en muchas ocasiones, padres y abuelos que estaban también en las casas de los estudiantes pueden entrar a formar parte de las salas de clases. Este tipo de intervenciones y comentarios, respuestas o críticas por cuidadores adultos provocaron en las docentes participantes emociones que estas percibieron como desagradables, entre ellas: coraje, desagrado y temor.

El caso de Laura, sin duda, fue el que más llamó la atención de la investigadora. Durante una clase: “solicité a un estudiante que guarde un juguete. Cuando escucho por el audio de la computadora a la madre decir *esa maestra es una estúpida*. En ese momento sentí muchísimo coraje. Este estudiante se distrae con facilidad y hay que estar redirigiéndolo para que complete los trabajos, se tardó en seguir instrucciones y se atrasó. Le llamé la

atención y se escuchó el comentario de la madre, fue un grito. Luego hablé con ella en relación con el comportamiento del niño. No le mencioné lo que había escuchado, pero sí lo del comportamiento del niño. "Me tuve que morder la lengua".

Posteriormente, en su reflexión sobre la acción, Laura evaluó el manejo del incidente como efectivo para reestablecer el ambiente en su sala de clases y anticipar acciones de terceros en la dinámica educativa. Laura comentó: " no le mencioné en ningún momento lo que había escuchado, aunque sí abundé sobre el comportamiento del niño".

Al observar las acciones y reflexiones de Laura, se identifican claramente competencias de autoconocimiento y autogestión ante situaciones que le provocan coraje. Laura logró gestionar su coraje, no reaccionó y fue capaz de señalarle a la madre del estudiante las razones por las que le había llamado la atención. Además, Laura entiende que logró restablecer un ambiente saludable en su sala de clases híbrida.

Otros incidentes en los que la participación de adultos alteró el ambiente de la sala de clases fueron incidentes en los cuales abuelas de los estudiantes irrumpieron en las salas de clases híbridas, de manera virtual, para decirles las contestaciones a sus nietos, en voz alta, durante la clase. Ariana relata su experiencia mientras trabajaba destrezas de español y matemáticas con estudiantes de kínder, al decir: "Había abuelos contestando en clase y no

dejaban que los niños participaran ...solamente sus nietos. Recuerdo una ocasión, en la que una abuela que estaba hablando por teléfono y, a la vez, diciéndole a su nieto las respuestas de la resta, situación que, definitivamente, alteró la sala de clases”.

Ante estos incidentes, Ariana indicó sentir coraje y hasta temor. “Sentí temor de que los otros padres, que, a su vez, estaban con sus hijos se quejaron por la situación. Llegó un momento en el que la situación era insostenible y tuve que *mutear* al estudiante para evitar llamarle la atención a la abuela de lo que estaba sucediendo. Con esto logré evitar que se siguiera escuchando a la abuela mientras interrumpía la clase”. En el otro incidente similar, la situación escaló un poco más. Ariana cuenta que: “Le apagaba el micrófono y ella (la abuela) lo volvía a prender, seguíamos escuchándola en una llamada telefónica, a la vez que le decía al nieto lo que este tenía que contestar, fue desesperante. La silencié varias veces y luego la saqué de la reunión, para poder trabajar con el resto del grupo”.

A pesar de que Ariana indicó que para ella sus acciones fueron efectivas en restablecer el ambiente adecuado en su sala de clases, durante su proceso de reflexión sobre la acción, evaluó otras maneras en las que pudiera manejar incidentes similares en un futuro. Ariana comparte su reflexión al decir: “Puedo hacer ejercicios de respiración, incluso respirar profundo y comunicarme directamente con los padres y la administración escolar”.

Se puede apreciar cómo, en ambos incidentes, Ariana eliminó lo que alteraba el ambiente de su sala de clases mediante herramientas y accesos que le proveía la plataforma de educación electrónica y virtual que estaban utilizando para conectarse e impartir clases. Estas herramientas le permitieron silenciar y sacar a los estudiantes y sus cuidadores de la reunión virtual. En este caso, el medio, la plataforma virtual, facilitó o le proveyó las herramientas a la participante para lograr de alguna manera restablecer el ambiente adecuado a su sala de clases.

Jéssica, por su parte, reportó un incidente bastante similar a los que vivió Ariana. “Una abuela contestaba rápidamente a las preguntas que hacía en clase, evitando que la estudiante pensara. Sentí desagrado, pero decidí ignorar la situación, para no hacer sentir mal a la abuela de la niña. Luego, le escribí a sus padres sobre la situación”. Jéssica tomó la decisión de no enfrentar a la abuela en clase, por el contrario, abordó a los padres respecto a lo que estaba pasando. Sin embargo, a la participante, no le pareció que su acción fuera efectiva en restablecer el ambiente de su sala de clases. “Entiendo que no, no lo logré, pude haberle dicho desde la primera al adulto que dejara que la niña contestara. Pude haberle pedido que le permitiera pensar al estudiante o yo misma modelarle a la abuelita de qué manera puede ayudar a través de pistas y claves, en vez de darle la respuesta directamente”. Durante su proceso de reflexión sobre la acción, Jéssica identificó la razón por la que no le había dicho nada a la abuela: “decirlo, a la vez, iba a ser muy incómodo para la abuelita”.

Para la investigadora, las acciones de Jéssica responden a sus competencias de autogestión y empatía. Por un lado, Jéssica, subordinó su bienestar emocional y el ambiente adecuado de su sala de clases a herir o incomodar a la abuela. Sin embargo, durante su reflexión sobre la acción, logra entrar en una introspección en la que reconoce que hay otras maneras adecuadas y que ella conoce para manejar situaciones similares. Considera, por ejemplo, modelar las acciones o conductas esperadas para que así la abuela pudiera imitarla y saber qué hacer; en otras palabras, servir de mentora o modelo, en esta ocasión, a la adulta.

***b. Incidentes que provocaron emociones agradables en las docentes participantes.***

La categoría de Incidentes que se derivan de la intervención de terceras personas incluyó incidentes que, aunque alteraron los ambientes de las salas de clases de las docentes participantes, provocaron en ellas emociones agradables. Entre estos, María sintió ternura cuando un estudiante de cuarto grado interrumpió su clase para mostrar a su gato. Al respecto, María expresa: “Todos los estudiantes se emocionaron y comenzaron a buscar a sus mascotas y a hacer los cuentos de cómo llegaron. Entonces comencé a hablar con los estudiantes sobre el problema de animales sin hogar en Puerto Rico. No se dio clase de Matemáticas, sólo se habló de animales”. En su proceso de reflexión sobre la acción, María, reconoció que: “aunque no dimos clases,

logré fomentar un poco de empatía sobre el tema de los animales sin hogar y maltratados”.

Reflexionando sobre lo que haría, de suscitarse situaciones futuras similares, añadió: “Creo que les daría la importancia a los temas sociales, según ameriten y darle pausa de vez en cuando a lo didáctico”. A la investigadora le pareció interesante esta reflexión en la acción de la participante, debido a que María era una participante que le daba mucha importancia a cubrir los contenidos y seguir su planificación. La experiencia con el tema de los animales la hizo reconocer que los temas sociales, a su vez, eran importantes en clase.

Por su parte, Ariana se sintió alegre e ilusionada ante algunos incidentes que alteraron el ambiente de su sala de clases. En una ocasión, un estudiante de tercer grado que estaba presencial interrumpió su clase cuando se estaba terminando. La participante cuenta: “Uso una expresión para despedirme de la clase virtual, les digo ‘Vidas de mi vida’ y un estudiante de los que estaba presencial en la sala de clases, me pregunta ‘¿qué es eso que tú dijiste...vida de tu vida?’ Le dije que, sin saberlo, sin darse cuenta, forman parte de nuestras vidas. Hay personas que siempre las tienes presente, te brindan momentos de alegría, de tristeza. Esas personas forman parte de nuestras vidas y por eso son ‘Vidas de mi vida’. Entonces, él niño le preguntó:



'¿y nosotros', a lo que le respondí 'ustedes también son vidas de mi vida'. Se aprecia que la participante validó la pregunta del estudiante, inclusive le explicó y abundó sobre lo que ella quería decir con su expresión. Además, ante la duda del niño de si él también era "vida de su vida", con mucho amor afirmó que sí.

Otro incidente en el que Ariana experimentó alegría fue cuando un estudiante de segundo grado interrumpió la clase para decir "maestra, mi hermanito ya nació, nació anoche y va a venir a la misma escuela, será muy inteligente". En esta ocasión, la participante detuvo la clase y permitió además que los compañeritos le preguntaran el nombre del bebé. A lo que "él contestó con mucho orgullo, 'Apolo'. Durante sus espacios de reflexión sobre la acción, Ariana reconoció que sus acciones ante estos dos incidentes habían logrado restablecer el ambiente adecuado en su sala de clases "Sentí satisfacción al permitir que los estudiantes comunicaran sus emociones".

En cuanto a esta afirmación, la investigadora piensa que fue una muestra de sus destrezas socioemocionales en la medida en la que reconoció la necesidad de los estudiantes de compartir sus emociones y hacer preguntas sobre dudas emocionales que poseen. La participante, inclusive, compartió sus propias emociones, haciéndose vulnerable ante sus estudiantes, lo que demuestra una gran fortaleza socioemocional. Leer y analizar estos incidentes que lejos de presentar a estudiantes mal portados y desmotivados alterando una sala de clases, muestran maestras y estudiantes compartiendo sucesos de vida

que provocan alegría y ternura fueron sucesos agradables y pertinentes para esta investigación.

**Incidentes propios del intercambio en la sala de clase entre maestra-estudiante; estudiante-estudiante donde interviene la docente participante.**

Esta categoría de *Incidentes propios del intercambio en la sala de clase* incluyó comportamientos, maneras de dialogar o responder, tardanzas de estudiantes que se encontraban a distancia, distracciones por aburrimiento, miedos/temores por falta de control, mantener el control, sensación de pérdida de control, falta de participación en clase por parte de los estudiantes y poca motivación.

Sabrina documentó un incidente en el que sintió que no tenía control del comportamiento de una estudiante, como uno que interrumpió el ambiente saludable de su sala de clases. Sabrina relata: “una niña volteó su silla, se puso de espaldas y se negó a participar de la clase. Traté un poco de que se integrara, pero ella estaba trancada. Entonces la ignoré y continué con la clase, así, con la niña de espaldas. Poco a poco, ya para el final de la clase, la niña se fue virando y se mostró atenta. No sé si lo que hice fue efectivo, o, no”. Al documentar el incidente en el proceso de la reflexión en la acción, Sabrina expresó dudas acerca de su decisión de ignorar a la niña como medida para reestablecer el ambiente adecuado en la sala de clase.

Posteriormente, durante su proceso de reflexión sobre la acción, comenta lo siguiente: "Yo creo que sí, el haberla ignorado, en ese momento, fue bueno. Aunque, por otro lado, siento que no tuve el control, porque no logré que la niña respondiera al pedido que yo le hacía, en el momento que lo hice. Hoy, pude reestablecer el orden en el salón, aunque tengo un poco de miedo por los demás estudiantes porque, al ellos ver que la niña estuvo en cierta forma en control, y yo no pude lograr que ella hiciera caso, pues tengo un poco de miedo que en el futuro vaya a perder el control con el resto del grupo".

Asimismo, mientras continuaba con su reflexión sobre la acción y dejándose llevar por las preguntas guías, Sabrina reconoció que ignorar es su comportamiento usual cuando enfrenta situaciones incómodas en otros contextos: "Como madre, con mis hijos, cuando se trancan y yo me frustró, los ignoro, y espero a que pase el momento y luego entonces es que manejo la situación".

Para la investigadora, el proceso de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción de Sabrina demuestra la capacidad de esta participante para identificar sus emociones y su reconocimiento ante el efecto que sus emociones tienen en sus pensamientos y acciones como la frustración, la satisfacción y el miedo, lo cual redundará en las competencias socioemocionales de autoconocimiento y autogestión que esta participante posee.

De manera similar, Laura y Jéssica percibían que sus estudiantes no estaban motivados, ni participando activamente de sus clases. A Laura, esta falta de motivación y participación le provocó una mezcla de desagrado y hastío porque, a su entender, ya esos comportamientos se estaban convirtiendo en costumbre. En torno a esta inquietud, Laura expresa lo siguiente: “No hice mucho, solo tratar de motivarles un poco, porque reconozco que, por lo regular, los lunes los niños están cansados y hay que motivarlos bastante para que participen.” Mientras Jéssica, a pesar de que se sentía frustrada por la falta de motivación y participación de los estudiantes, decidió “invitar a los niños a participar, llamándolos o mencionándolos por sus nombres, re fraseando las preguntas y utilizando manipulativos”.

Durante su proceso de reflexión sobre la acción, Laura reconoció que su “no acción” no tuvo mucha efectividad en mejorar el ambiente de su sala de clases y expresa su reflexión al decir: “Pienso que para futuras ocasiones podría comenzar la clase de los lunes de una forma bien animada y diferente para poder captar la atención de los estudiantes”. Mientras, para Jéssica, sus acciones sí fueron efectivas en restablecer el ambiente en su sala de clases. Inclusive afirmó que ante incidentes similares: “Se pudo apreciar dos abordajes diferentes ante situaciones bien similares” La reflexión de Laura provocó que la investigadora se cuestionara si las diferencias de estos abordajes se deben a las competencias socioemocionales de las docentes participantes, o a

diferencias en sus personalidades, valores, o en los estados emocionales que las docentes participantes presentaban al momento de los incidentes.

Jéssica reportó incidentes con estudiantes que se encontraban a distancia y llegaron tarde a la sala virtual, como incidentes que alteraron el ambiente de su sala de clases. Relata el incidente al decir: “La estudiante entra tarde a clase y está conectada desde el supermercado, estaba perdida e interrumpe.” Jéssica indicó haberse sentido molesta e incómoda con esta situación y relata su reacción: “Le dije que buscara las páginas que estábamos trabajando y que luego la ayudaba a ponerse al día con el material que había perdido, también le indiqué que tratara de escuchar lo más que pudiese, y cuando llegara a su casa trabajara las páginas del libro discutidas en clase”.

La tardanza de la estudiante le provocó a Jéssica incomodidad y molestia, sin embargo, ella no expuso su disgusto ante los estudiantes. Sobre esto, durante su proceso de reflexión sobre la acción comentó “Sí, fue efectiva, pude dirigirme a la estudiante con cortesía y quedarme al finalizar la clase, para ponerla al día del material discutido. Considero que estar en esas circunstancias no es culpa del estudiante, sino responsabilidad del adulto que sabe que la estudiante está en horario de clases.” La participante reflexionó y añadió que: “esta nueva realidad nos ha ayudado a ser más

pacientes, comprensivos, empáticos y resilientes. Todos estamos haciendo lo mejor que podemos, y tenemos la esperanza que podamos volver a la normalidad.”

Otro incidente bajo esta categoría sucedió cuando una estudiante de María utilizó el *chat* para fines que la participante entendió no eran académicos. Esta situación, además de parecerle inadecuada, para ella, alteró el ambiente de su sala de clases. María relata el incidente de la siguiente manera: “En medio de clase, aparece una notificación por el *chat* que decía: “Christian, déjame en paz.” Sentí mucha frustración y pregunté a la clase si había sucedido algo. La niña que había escrito en el chat se retiró de la sala virtual. Luego la estudiante pidió volver a entrar. Decidí no darle acceso hasta terminar la clase. Entonces, terminé la clase 15 minutos antes, para trabajar el asunto. Sin embargo, ninguno de los niños pudo explicar lo que había sucedido, me sentí frustrada.”

Durante su espacio de reflexión sobre la acción, la participante identificó que su acción ante este incidente no había sido efectiva para restablecer el ambiente adecuado en su sala de clases. Sin embargo, indicó que repetiría la acción ante incidentes similares en un futuro: “Mi acción sería la misma, porque mientras estoy esforzándome por crear las alternativas de desarrollar la clase, utilizan la tecnología con otros fines. Aunque pienso

que, también, una buena estrategia para atender eventos similares puede ser comunicarles a los padres.” A la investigadora le parece interesante, además de que le provoca varios cuestionamientos, el hecho de que la participante, a pesar de que piensa que sus acciones no fueron efectivas para restablecer el ambiente adecuado en su sala de clases, afirma que volvería hacer lo mismo.

Para la investigadora, la participante demuestra autoconocimiento en la medida en la que identifica la emoción que sintió y más adelante durante su proceso de reflexión sobre la acción, cuando reconoce que sus acciones no fueron efectivas para restablecer el ambiente adecuado en su sala de clases. Sin embargo, el hecho de que afirme que haría lo mismo podría apreciarse como incongruente. Al repensar sobre este incidente, la investigadora reconoce que, por lo general, las emociones fuertes causan incongruencia en los actos. Si observamos a fondo la reacción de María se puede apreciar que estaba frustrada, frustración que María detalla cuando expresa: “mientras estoy esforzándome por crear las alternativas de desarrollar la clase, utilizan la tecnología con otros fines”. Como se aprecia a lo largo de esta investigación, María es una de las docentes participantes que expresa a menudo lo importante que es para ella el cubrir y compartir contenidos con sus estudiantes.

Ariana reportó varios incidentes dentro de esta categoría, que para ella interrumpieron el ambiente de su sala de clases híbrida. Uno de ellos fue cuando

un estudiante se dirigió a ella de una manera que, para la participante, fue grosera. Otro incidente que reportó Ariana fue cuando un estudiante la silenciaba repetidamente en la plataforma virtual educativa y uno cuando una estudiante lloraba. Los primeros dos incidentes provocaron coraje e impotencia en la participante. Ante el incidente en el que un estudiante la trató de manera grosera, Ariana comentó: “me dieron ganas de cerrar la computadora e irme. Tomé la decisión y lo saqué, a él, de la clase. Luego me reuní con él y le planteé mi disgusto.”

Es importante explicar que cuando Ariana indica que “lo sacó de la clase” se refiere a que lo expulsó de la sala de clases virtual en la plataforma educativa. Ariana gestionó el incidente utilizando las herramientas tecnológicas que le proveía ser la administradora de la sala virtual. “Para mí, esta gestión fue efectiva porque eliminé lo que me molestaba o me alteraba, de inmediato. De surgir incidentes similares en un futuro, procedería de la misma manera y también añadiría comunicarme directamente con los padres y la administración.”

El incidente en el que un estudiante silenciaba a Ariana constantemente en la plataforma educativa, también le provocó mucho coraje. La participante, a su vez, gestionó el incidente mediante las herramientas tecnológicas que tenía a su disposición. Ariana explica lo siguiente: “recordé que podía programar la



reunión de tal manera en la que los estudiantes estuvieran bloqueados de hacer acciones a la administradora de la sala y procedí a hacerlo. Luego, me reuní con los estudiantes para hablar sobre lo sucedido y plantearles mi disgusto.”

Para Ariana, su acción de cambiar los permisos de la plataforma educativa no logró restablecer el ambiente de la sala de clases porque “continué con mucha molestia, enojo e incomodidad, pienso que en un futuro podría practicar técnicas de respiración, cotejar los permisos de la plataforma educativa antes de cada clase virtual o híbrida, leer sobre acciones efectivas que han realizado otros docentes ante incidentes similares y tal vez sería más efectivo llamar o citar a los padres directamente para una reunión en persona”. Esta reflexión sobre la acción llevó a Ariana a identificar otras maneras de manejar situaciones parecidas o tal vez de manejar sus emociones mismas.

Al final de su clase de segundo grado, Ariana, observó a una estudiante llorando y le preguntó, por qué lloraba. La niña le respondió “No entiendo nada”. Ariana expresa: “sentí mucha preocupación y tristeza. Me preocupaba porque parte de mi trabajo es reforzar, con materiales tecnológicos y digitales, el material que las maestras medulares ofrecen en sus clases. Estaba triste porque no me gusta ver llorar a los niños y menos por esas

razones. Reaccioné de manera tranquila y a la vez preocupada. Hablé con la estudiante y quedé con ella en reunirnos en mi hora de capacitación. Llamé a la niña aproximadamente 10 veces. Y no contestó, situación que me mantuvo preocupada.”

Reflexionando sobre lo sucedido, Ariana reconoció que, el hablar con la estudiante logró restablecer el ambiente de la sala de clases en el momento, aunque luego, no consiguió a la estudiante, a pesar de haberla llamado en muchas ocasiones, situación que la mantuvo preocupada. La participante identificó que: “si hubiéramos estado en la modalidad puramente presencial posiblemente hubiera conseguido a la estudiante. Cuando estamos presencial es fácil citar a los estudiantes, comunicarse y trabajar las situaciones directamente con ellos.” Por medio del espacio de reflexión sobre la acción, la participante fue capaz de comparar y contrastar los accesos y las actividades que se privilegian y se limitan al estar en los ambientes presenciales, virtuales e híbridos.

Las primeras fases de esta investigación: la entrevista inicial, la Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases, los incidentes reportados por las docentes participantes como que habían alterado los ambientes de sus salas de clases, junto con los espacios reflexivos, de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, desarrollados por Schön y sugeridos en esta investigación, les hicieron posible identificar las emociones que las docentes

participantes sintieron durante los incidentes de forma precisa. Además, mediante los procesos reflexivos, las docentes participantes fueron capaces de revisar, analizar y evaluar lo ocurrido en sus salas de clase y en la manera en la que sus competencias y desarrollo socioemocional impactaban el ambiente de sus salas de clases. Asimismo, por medio de esta investigación, las docentes participantes lograron identificar acciones que fueron efectivas en restablecer un ambiente adecuado en sus salas de clases y acciones o reacciones que no fueron efectivas en este propósito.

### **Una última reflexión sobre la acción: La entrevista final**

Luego de las fases reflexivas de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción se llevó a cabo la segunda y última entrevista semiestructurada a cada una de las docentes participantes. Por medio de preguntas abiertas, la investigadora logró capturar los pensamientos, emociones y aprendizajes que obtuvieron las docentes participantes mediante sus experiencias con y en los espacios de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Además, mediante la entrevista final se logró identificar el conocimiento adquirido por las docentes participantes y la transformación que algunas docentes participantes habían tenido en su gestión docente al experimentar los espacios reflexivos. El insumo de la entrevista final permitió a la investigadora confirmar lo documentado durante los procesos de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción. Las preguntas que guiaron la entrevista final fueron las siguientes: ¿Qué

pensamientos le surgieron más frecuentemente al identificar los incidentes que afectaron el ambiente en su sala de clases?; ¿Qué emociones le surgieron más frecuentemente al identificar los incidentes que afectaron el ambiente en su sala de clases?; ¿Puede identificar algún aprendizaje derivado de los espacios de reflexión en la acción y/o reflexión sobre la acción?; ¿Piensa usted que los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción han aportado a su gestión docente?; ¿Entiende usted que los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción son capaces de transformar la práctica docente en favor del manejo del ambiente de la sala de clase?

Al analizar las respuestas a las preguntas de la entrevista final, la investigadora entiende que los espacios de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción, presentan una alternativa efectiva y sostenible para identificar competencias socioemocionales en docentes, a la vez que, también provocan el desarrollo de competencias como la autoconciencia y la autogestión en el que reflexiona.

Las actividades reflexivas les permitieron a las docentes participantes reconocer y crear consciencia de su sabiduría interna e intuitiva y a aprender en base a sus experiencias. Los espacios reflexivos presentaron para las docentes participantes una alternativa para su desarrollo socioemocional. La entrevista final recopiló los pensamientos, emociones y aprendizajes que obtuvieron las docentes participantes con las experiencias en los espacios de reflexión en la

acción y reflexión sobre la acción. La entrevista final logró identificar el conocimiento adquirido por las docentes participantes y la transformación que algunas de ellas lograron observar en su gestión docente al experimentar los espacios reflexivos. La investigadora observó cómo los espacios reflexivos permitieron a las docentes participantes hacerse conscientes de su sabiduría interna e intuitiva. A continuación, se presentan los datos y el análisis de la entrevista final y sus preguntas guías.

Al preguntarle a las docentes participantes sobre los pensamientos que experimentaron más frecuentemente ante los incidentes que afectaron sus ambientes de salas de clases, uno de los pensamientos que tuvo María muy a menudo fue: "cerrar la computadora y salir corriendo, pero, me metía mucho en la cabeza que yo no era la única que estaba pasando por esto, y que a lo mejor yo con mis destrezas estaba mucho más preparada que otras". María recordó que en ocasiones pensó "que siempre había alguien peor que yo". Esta reflexión en la acción la llevó al siguiente pensamiento: "espérate, déjame meter mano con esto y volver otra vez". Ese compromiso estuvo mediado por ocasiones en las que relata que "no sabía qué hacer". María expone: "con las experiencias que uno ha tenido anteriormente, hay que tratar las cosas con pinzas. Por esto, trataba de hacer lo que entendía le iba a hacer menos daño a la relación maestro-estudiante, aunque en muchas ocasiones me atacaba la incertidumbre."

De manera semejante, Sabrina recuerda haber tenido un pensamiento recurrente durante la mayoría de los incidentes que afectaron el ambiente de su sala de clases. “Realmente, en mi mente había caos, yo pensaba en ignorar la situación..., no prestarle atención a nada, en lo que mi mente volvía a tener control para pensar mejor y actuar.” A su vez, Jéssica recordó que: “a menudo pensaba en mi molestia, y después rápidamente en cómo poder solucionar la situación”. También, recuerdo pensar: ‘esto no es lo que quiero que pase’, y entonces, buscaba alternativas para reaccionar de manera positiva, como cuando no había internet, pensé: ‘Pues nada, asigno la tarea y que lo hagan de manera independiente, cuando les llegue’. Pero seguí pensando y me di cuenta de que tenía la alternativa de moverme de lugar. Me fui a casa de mi tía y luego regresé.”

Laura recordó que sus pensamientos más recurrentes respecto a los incidentes que habían alterado el ambiente de su sala de clases fueron: “la tranquilidad que sentí al reconocer que había incidentes que era capaz de controlar y otros que simplemente no estaban en mi control”. La participante reconoció que este “descubrimiento” la había ayudado a manejar sus emociones.

Durante la entrevista final, también se les cuestionó a las docentes participantes respecto a las emociones que les surgieron frecuentemente al identificar incidentes que afectaron el ambiente de la sala de clases. La mayoría

de las docentes participantes reportó haber sentido emociones desagradables. Sólo dos de las docentes participantes reportaron haber sentido emociones tanto agradables como desagradables. María, por su parte, identificó emociones variadas ante los incidentes que alteraron el ambiente en su sala de clases. “Sentía mucha frustración porque yo quería hacer unas cosas y tenía planificaciones que se quedaban. También sentí coraje, porque sabía que no era un ambiente real, aunque parecía un salón de clase virtual, detrás de esas cámaras, que no prendían, yo sabía que era una figura pública, el centro de un montón de gente que me estaba observando.” Añadió, “pero cuando más coraje me daba era cuando sabía que me daban excusas, que eran mentiras.” “Ah, Maestra, no me pude conectar”, “Ah, Maestra, no tenía internet, no tenía luz”. “Sé que algunas podían ser situaciones reales, pero definitivamente no todas estaban pasando en realidad, había mucho de mentira”.

A pesar de las emociones desagradables que recordó sentir María, reconoció que: “También hubo alegrías. Recuerdo que, en ocasiones, los estudiantes que estaban a distancia sorpresivamente me decían: “Maestra, espérate, mi perro; Maestra, espérate, mi hermanito...”. “Recuerdo que hasta en *Walmart*, una nena sentadita en el baño se conectó. Las alegrías fueron sobre todo con los estudiantes que yo sabía

que realmente trabajaban, y que estaban solitos, y los veías que bien o mal, pero hacían su trabajo.”

Ariana, también recordó lo que sentía ante los incidentes que afectaron el ambiente de sus salas de clases: “sentí frustración e impotencia, además me dio mucho coraje en muchas ocasiones. Sentía más coraje en situaciones con estudiantes que estaban a distancia. Es que tú no podías hacer nada.” Para esta participante: “la impotencia aumentaba por la presencia de los padres en las salas virtuales. Recuerdo estar todo el tiempo pensando que ahí estaban los padres o los abuelos escuchándote y que no podías ser tu misma.”

Las respuestas de María y Ariana sobre la presencia de padres, abuelos, cuidadores o adultos en sus salas de clases híbridas sugieren que esta presencia se convirtió en un elemento que alteraba sus ambientes salas de clases que en si mismo. La presencia de adultos cuidadores en las salas de clases virtuales provocaba en las docentes participantes emociones desagradables. Las docentes se sentían incómodas al sentirse observadas continuamente, y tenían que estar gestionando estas emociones mientras impartían sus clases e intentaban mantener un ambiente adecuado en sus salas de clases. El reconocer la incomodidad que les causaba el sentirse observadas por otros adultos demuestra claramente el autoconocimiento de las docentes participantes. La competencia de autogestión, a su vez se aprecia, por ejemplo, cuando Ariana



expresó que: “no podías ser tu misma” mientras María afirmó que: “sentí coraje, al ser el centro de un montón de gente que me estaba observando”.

Asimismo, Laura, Jéssica y Sabrina recordaron haber sentido emociones fuertes y desagradables ante los incidentes que alteraron los ambientes de sus salas de clases. Laura recordó: “sentir frustración e impotencia”. Mientras, Jéssica: “sentirse molesta e incómoda, si la tengo que clasificar (la emoción) diría que desagrado.” Sabrina, afirmó haber sentido: “fracaso, frustración y sentirme fuera de control”.

Al preguntársele a las docentes participantes si habían derivado algún aprendizaje de los espacios de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción, las cinco docentes participantes indicaron haber adquirido algún aprendizaje. Sin embargo, lo que cada una de ellas reportó haber aprendido fue tan variado e interesante como lo fueron sus incidentes y las destrezas socioemocionales que poseen. Por ejemplo, María reconoció que antes de participar de este estudio no conocía los conceptos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, aunque de alguna manera era algo que ella ya estaba practicando. “Cuando tú me explicas en que consiste el estudio, estoy más consciente de cuando sucede la situación, detenerme, pensar y luego actuar. Lo primero que aprendí fue a cambiar mi actitud. Mira, yo no quería llegar ni a la escuela. Y cuando se presentaban situaciones, yo quería cerrar la computadora y salir corriendo”.

Recordó que luego de comenzar su participación en este estudio: “me detenía porque obviamente no era el comportamiento correcto. Soy la modelo de todos esos nenes. Definitivamente, estaba mucho más consciente de lo que realmente me estaba pasando, me creó conciencia. Antes actuaba bastante en automático, y al conocer los procesos reflexivos, pues entonces ya estoy mucho más consciente.” En las expresiones de María se aprecia ánimo, la motivación y creatividad en su afán por educar. En cuanto a su autoconocimiento, se observa que está clara en cuanto a lo que siente, a su vez que reconoce lo que representa el ser maestra y redirige sus acciones y energía hacia ser ese modelo que presenta la figura del maestro.

Así también, para Ariana, el aprendizaje que derivó de los espacios de reflexión fue: “Identificar que el parar un momento y pensar antes de actuar, me ayudaba a tomar decisiones más acertadas. Honestamente, aprendí a pensar más las cosas, y a realmente saber qué decisión tomar. Antes, muchas veces hacía las cosas impulsivamente y ahora tú dices, no, tengo que pensar un poquito más antes de hacer las cosas”. Mientras la investigadora repasaba los datos observó que, al principio de la investigación, Ariana reaccionaba rápido para evitar o sobrepasar los incidentes. En sus reflexiones sobre la acción, se documenta cuando Ariana se detiene a reflexionar y a buscar alternativas para manejar los incidentes de otras maneras. En muchas

ocasiones comentó en estrategias como respirar profundo, leer, o hablar para resolver situaciones.

Otro aprendizaje que reportó Ariana, quien impacta a estudiantes desde grados prescolares hasta escuela superior, fue que mediante los espacios reflexivos logró también comparar los comportamientos de estudiantes de diferentes edades. “Los chiquitos siempre fueron mucho más agradecidos que los grandes. Identificar esto me ayudó a continuar en momentos tan complicados. Gracias a esos niños que me ayudaban a seguir pa’ lante, porque, te digo que esos prescolares eran chulísimos”. Identificar que el agradecimiento de los estudiantes más pequeños la mantuvo en sus gestiones docentes indica un desarrollo de sus competencias de autoconocimiento y de autogestión.

Laura, por su parte, logró distinguir entre: “factores que aportaban a que se repitieran incidentes y otros que simplemente estaban fuera de mi control”. Mientras, Jéssica aprendió “que ante alguna situación podemos pensar de manera positiva, en como cambiarla para que las clases funcionen y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo.” Por su parte, Sabrina indicó, “pude identificar patrones de pensamientos a través de las reflexiones. Mira, es que todas las experiencias que se viven en el aula son diferentes, aunque sí, me he dado cuenta de que mis pensamientos se repiten con frecuencia; y que puedo aprender de los

mismos. Los espacios de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción me han ayudado a ser una mejor persona y docente en el salón... quién quiero ser y cómo puedo ayudar a los demás en la sala de clases". La participante, a su vez identificó que: "Los espacios de reflexión me apoyaron a poder comprender que es posible cambiar mis pensamientos, hacia lo que quiero llegar a ser; a una meta de lo que entiendo es un docente que está para apoyar al estudiante."

La investigadora identificó la manera en la que los procesos de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción de alguna manera influyeron en los pensamientos de las docentes participantes. Estos procesos apoyaron a Laura, por ejemplo, a reconocer que había situaciones que no estaban en su control y no deberían afectar sus emociones; mientras a Jéssica le permitieron reconocer que los pensamientos se pueden modificar una vez se identifican y hasta cambiarlos de negativos a positivos. Asimismo, Sabrina fue capaz de reconocer pensamientos recurrentes, y que puede aprender de los mismos.

Una de las preguntas de la entrevista final indagó acerca de la aportación de los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción para la práctica docente. Todas las docentes participantes se expresaron a favor de los espacios de reflexión para la gestión docente. Por ejemplo, María indicó: "por supuesto que sí, porque muchos de los talleres que cogemos y la Universidad nos preparan para dar clase, pero no nos preparan para las

emociones que están envueltas en todo ese proceso, el trabajo con las emociones lo tenemos que ir desarrollando los maestros en la marcha y con la madurez profesional y emocional que se va adquiriendo. Son cosas que se tienen que tocar en el proceso de formación del maestro.” De igual manera, Ariana indicó “Yo pienso que sí, claro, yo solía reaccionar explosivamente sin pensarlo. Ahora, con el tiempo, la experiencia, los años, y las cosas que han pasado, te das cuenta de que tienes que pensar un poquito más. O sea, tienes que pensar, en qué hacer, para tomar una decisión.”

Igualmente, Laura afirmó que: “como todo proceso de adaptación, uno va aprendiendo de las experiencias. Cada vez que se presentaba un incidente trataba de utilizar estrategias que me habían funcionado y controlar mis emociones para tener mejor control de la situación.” Así mismo, Jéssica comentó que las prácticas reflexivas habían aportado a su práctica docente al decir “Sí, porque es un espacio que te permite y te da la oportunidad para pensar y reflexionar sobre las acciones que llevo a cabo en mis clases. Además, estos espacios me brindaron la oportunidad de identificar si debo mejorar en algún aspecto o si debo continuar con reacciones o conductas que no me funcionan.” A Sabrina los espacios reflexivos, la ayudaron a: “conocerme mejor y a estar más atenta a mis

pensamientos. Pienso que nunca había estado pendiente a mis pensamientos en mi trabajo como docente.”

Las expresiones de las cinco docentes participantes fueron enfáticas en afirmar que los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción fueron capaces de transformar sus prácticas docentes. María, por ejemplo, comentó: “La profesión de maestro no es un comercio, trabajamos con seres humanos y más allá colaboramos en su formación. Las emociones son parte importante de toda esa formación, no solamente se forma con matemáticas, historia y sociales. Muchas veces, nosotros tenemos mucho más poder sobre ellos (los estudiantes) que los mismos de su sangre.” Igualmente, Ariana piensa que los procesos reflexivos son capaces de transformar las prácticas docentes al afirmar: “Es que uno va aprendiendo con las experiencias y si reflexionas sobre ello ese aprendizaje se vuelve en uno más significativo”. Laura, entiende que “sí, los procesos y las experiencias ayudan a mejorar la práctica. Además, brindan estrategias favorables para el manejo del ambiente en la sala de clases y son de beneficio para los estudiantes y docentes.”

Jéssica, así como lo había establecido durante su entrevista inicial dijo: “Para que el salón de clases sea un espacio de enseñanza aprendizaje no es solo lo que le sucede al estudiante si no también lo que le sucede al

maestro." Para ella, la reflexión es importante para lograr cambios que conduzcan hacia un bien común. Jéssica sostiene, "todos somos parte de ese escenario y es importante sentirnos bien y cómodos. Estos espacios me brindaron el tiempo para reflexionar en cuanto a mis acciones y reacciones y, a cómo buscar alternativas en futuras ocasiones". Sabrina, asimismo afirmó que, "definitivamente los espacios reflexivos eran capaces de transformar prácticas docentes, pero estos procesos deben ser guiados por una persona que esté constantemente dando seguimiento."

Las docentes participantes también se expresaron acerca de la estrategia de identificar los pensamientos y las emociones durante incidentes que alteraron el ambiente de la sala de clases. Las cinco docentes participantes estuvieron de acuerdo con que dicha práctica contribuyó al restablecimiento de ambientes adecuados. Sobre esto, María indicó: "si la maestra no está bien, no se va a poder reflejar bien, y las probabilidades son bien grandes de que los estudiantes se van a afectar, si realmente la maestra no trabaja con sus emociones." Igualmente, Ariana comentó: "si el docente trae problemas o alguna situación desde la casa debe identificarlo e ir durante el camino liberando eso. Porque si no se libera de esa emoción, va a llegar al salón de clases y de alguna manera lo va a transmitir, y los niños, eso lo notan, es importante gestionar estos pensamientos y emociones porque ser

maestra es una profesión muy diferente y especial. Una secretaria se sumerge en su escritorio, el ingeniero se sumerge en sus planos. Pero nosotros estamos rodeados de seres humanos".

Para Laura, los procesos reflexivos: "ayudan a transformar ambientes de aprendizaje." Y Jéssica, considera que "deben ofrecerse talleres u orientaciones sobre el manejo de emociones enfocados hacia el maestro. Casi siempre se ofrecen talleres para gestionar las emociones en los estudiantes, pero no le brindan herramientas para hacerlo a los docentes. También es bueno escuchar las experiencias de los otros maestros para que todos en conjunto podamos buscar alternativas y apoyarnos en la búsqueda de soluciones. Muchas veces el maestro siente que no tiene las herramientas, pero escuchando a otros y sus experiencias tal vez encuentren respuestas o la motivación para esa transformación." Sabrina compartió que luego de participar de los espacios reflexivos durante esta investigación, había experimentado muchísimos otros incidentes que habían alterado el ambiente de su sala de clases. "Estoy segura de que no habría estado consciente de los incidentes de no haber tenido la experiencia específicamente con la reflexión sobre la acción. Durante los eventos pude estar consciente de mis pensamientos y acciones. Si formamos un hábito en reflexionar, pienso que sería una puerta emocional y



oportunidad para que el maestro pueda crecer en su trabajo como docente y también en su vida personal.”

### **Resumen del capítulo**

A manera de síntesis y un poco concluyendo lo expuesto en este capítulo sobre los hallazgos y la transformación de los datos que se recopilieron en este estudio de caso múltiple, se expone el siguiente resumen. Es importante señalar que los datos que se analizaron fueron recopilados mediante diferentes técnicas de investigación: entrevistas semiestructuradas (inicial y final), Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases con las frecuencias reportadas, registros de reflexión en la acción en la misma hoja de incidentes y reflexión sobre la acción en diarios reflexivos y grabaciones.

En cuanto a las cinco docentes participantes de este estudio, todas fueron mujeres y maestras de escuela elemental. Las docentes participantes contaban mínimamente con un bachillerato en educación y entre ocho a veinte años de experiencia docente. Durante la entrevista inicial, las docentes participantes definieron lo que para ellas es un ambiente saludable de sala de clases, se observó que las respuestas incluían diversos enfoques sobre un ambiente de sala de clases saludable. Sin embargo, quedó documentado que todas las definiciones que ofrecieron las docentes participantes incluyeron que un ambiente de sala de clases saludable contaba con maestros, estudiantes y padres como integrantes fundamentales.

Se preguntó a las docentes participantes sobre los incidentes que para ellas comúnmente alteraban sus ambientes de salas de clase, y con su insumo se desarrolló el instrumento: *Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases*. Durante la entrevista inicial, las docentes participantes además reconocieron no haber participado de procesos reflexivos con anterioridad en sus trabajos ni conocer a profundidad el trabajo de Schön.

La recopilación de datos de este estudio se llevó a cabo por espacio de dos semanas consecutivas. Durante este periodo, las docentes participantes documentaron 37 incidentes que para ellas habían afectado los ambientes de sus salas de clases híbridas. De estos incidentes emergieron tres categorías de acuerdo con la naturaleza y la frecuencia de los incidentes reportados. Las categorías fueron: Incidentes que se derivan del entorno, Incidentes que se derivan de la intervención de terceras personas e Incidentes propios del intercambio en la sala de clase entre maestra-estudiante y de estudiante-estudiante donde interviene la maestra.

Durante el proceso de reflexión en la acción, las docentes participantes documentaron las emociones que sintieron ante los incidentes que desestabilizaron sus ambientes de sala de clases y las acciones o reacciones que experimentaron a consecuencia de estos incidentes. Seguido a la reflexión en acción, mediante el proceso de reflexión sobre la acción, las docentes

participantes tuvieron un espacio para reflexionar sobre la efectividad de sus acciones en el restablecimiento del ambiente adecuado en sus salas de clases.

En el próximo capítulo de este trabajo de investigación, se discutirán más profundamente los hallazgos de la investigación. Además, se compararán y contrastarán los datos y hallazgos recopilados a la luz de la literatura revisada. Por último, se presentarán conclusiones con respecto a las preguntas de investigación que guiaron este estudio.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES**

#### **Introducción**

En el capítulo IV se observaron y analizaron los datos recopilados durante la investigación: *Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de*

*clases*. Esta investigación cualitativa exploró las competencias socioemocionales y el manejo del ambiente en las salas de clases, de docentes de kindergarden a cuarto grado de escuelas urbanas en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico. Además, el estudio observó el efecto de proveer un espacio de tiempo predeterminado para que las docentes participantes reflexionaran sobre sus acciones y reacciones en la sala de clases. El propósito del trabajo fue identificar conductas efectivas y no efectivas, mediante procesos reflexivos conducentes a la identificación y el desarrollo de sus competencias de autoconocimiento y autogestión.

Durante esta investigación, se utilizaron las prácticas de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción desarrolladas por Schön (1991). El autor definió las prácticas reflexivas como actividades en las que los profesionales se hacen conscientes de su sabiduría interna e intuitiva y aprenden en base a sus experiencias. Al interpretar los datos, la investigadora observó una conexión entre las reflexiones de las docentes participantes con habilidades tales como observar, o notar lo que estaban haciendo; aprender de lo que sentían y, de manera inteligente, ajustar sus prácticas. Cuando se agrupan estas habilidades, las cuales se identificaron del insumo que ofrecieron las docentes participantes en sus espacios reflexivos, es posible apreciar sus competencias de autoconocimiento y de autogestión, así como competencias socioemocionales según la definición que ofrecen Bisquerra-Alzina (2003). Para los autores, las competencias socioemocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades,

habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Esta investigación logró vincular las experiencias de incidentes vividos por las docentes en sus salas de clases híbridas, con sus competencias socioemocionales de autoconocimiento y de autogestión, junto con los procesos reflexivos propios de la metodología de Schön (1991). El autor establece una diferencia clave entre dos momentos del proceso reflexivo que vive el docente. Schön define la reflexión en la acción como el proceso que ocurre durante el evento. Un segundo momento del proceso reflexivo que el autor denomina la reflexión sobre la acción, ocurre posterior al evento. Este momento comprende la reflexión en torno al evento ocurrido.

Mediante las experiencias con los espacios de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción, las docentes participantes fueron capaces de evaluar su autoconocimiento y su autogestión, a la vez que identificaban momentos o incidentes que para ellas habían afectado el ambiente saludable de sus salas de clases híbridas.

### **Interpretación y discusión con respecto a los hallazgos**

Durante este capítulo se describen, interpretan y discuten los temas centrales respecto a los hallazgos de esta investigación, de la mano de la literatura revisada. Además, se abordan las preguntas que guiaron esta

investigación, por medio de la interpretación y discusión de los hallazgos en el contexto del marco teórico del estudio. El capítulo incluye, a su vez, algunos de los retos confrontados por la investigadora y las docentes participantes para llevar a cabo el trabajo. Para concluir, se presentan algunas sugerencias y recomendaciones sobre posibles aportaciones que se derivan de la investigación con el interés de aportar a la capacitación futura de los docentes en Puerto Rico.

### ***Un ambiente saludable en la sala de clases***

La investigación comenzó con una primera entrevista la cual auscultó las maneras en las que las docentes participantes definen lo que para ellas constituye un ambiente de clases saludable. Para Serafín (2015), un ambiente de sala de clases adecuado debe incluir una relación entre el que enseña y el que aprende en un espacio organizado que facilite el acceso al conocimiento de actividades reales y con motivos de aprendizaje. Salvo María, participante que incluyó en su definición de ambiente saludable de sala de clases el aspecto de la adquisición del conocimiento, se observó que estas no incluían palabras como motivos de aprendizaje o, en su defecto, términos como objetivos, estándares, expectativas o indicadores. Sus respuestas enfatizaron en aspectos relacionados a las personas integrantes de este ambiente.

Las docentes además mencionaron que un ambiente saludable de sala de clases contiene elementos como “entorno que propicia la enseñanza-aprendizaje de una forma amena, eficaz y divertida para todos”. Solo dos docentes

participantes incluyeron en sus definiciones palabras que sugieren que un ambiente de sala de clases saludable podría ser un espacio físico o un lugar definido. A la investigadora le sorprende este hallazgo y sugiere que, probablemente, las situaciones actuales de aislamiento social, cuarentenas y educación virtual han redefinido la importancia que tenía hasta hace poco más de dos años ese espacio físico como elemento imprescindible de un ambiente de sala de clases.

Las docentes participantes se esforzaban en decorar y mantener limpio y organizado ese espacio. Aún recuerdan la ansiedad que les causaba no tener su salón listo y las horas y días de esfuerzo y trabajo que conllevaba el decorarlo, organizarlo y estructurarlo de acuerdo con los contenidos curriculares. Cabe destacar que, aunque un salón virtual no es un espacio físico concreto y definido, se espera que su configuración y uso constituya un espacio psíquico-temporal importante para el logro de aprendizajes y aprovechamiento.

Darling-Hammond (2015) establece que para desarrollar ambientes de aprendizaje adecuados hacen falta buenas relaciones entre estudiantes y docentes. De acuerdo con lo establecido por la autora, las docentes de este estudio mencionaron en sus definiciones que los ambientes saludables de salas de clases las compone los integrantes, maestros, estudiantes y padres, y enfatizaron la importancia de la relación y la comunicación entre estos

integrantes. Darling-Hammond indica además que un ambiente de aprendizaje debe incluir actividades motivadoras e incluyentes.

De manera semejante, Laura expresó que un ambiente saludable de sala de clases debe “propiciar el aprendizaje de una forma amena, eficaz y divertida para todos.” Jéssica también reconoció que un ambiente saludable de sala de clases es “un lugar donde tanto los estudiantes como los maestros se sintieran bien.” Sabrina, a su vez, reconoció que en un ambiente saludable de sala de clases se debían “poder estimular todos los sentidos.” Estas definiciones van en acorde con lo publicado en la literatura sobre los integrantes y las actividades motivadoras, incluyentes, sensibles y hasta divertidas que debe incluir un ambiente de clases saludable.

La investigadora también reconoce que, las definiciones que las docentes ofrecieron sobre ambientes de salas de clases saludables es posible que estuvieran basadas en sus experiencias en salas de clases presenciales. Siendo esta la experiencia y la expectativa que se llevan al escenario virtual o híbrido. Debido a que la pregunta se les hizo durante la primera entrevista y esta se llevó a cabo antes de la experiencia con las salas de clases híbridas.

De hecho, hace más de diez años, Osorio-Gómez (2010) definió los ambientes de aprendizaje híbridos como ambientes que ofrecen interacciones cara a cara con una enseñanza mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Para el autor, la sala de clases híbrida aprovecha el



ambiente presencial con la integración de las herramientas tecnológicas generando escenarios, circunstancias y dinámicas para fomentar experiencias de aprendizaje significativo. Brinda de ejemplo el Aula Invertida, mejor conocida en las escuelas del país por su nombre en inglés, *Blended Learning*. En el Aula Invertida, los estudiantes acceden e interactúan con el contenido curricular asistidos por las TICs desde sus casas; en la sala de clases presencial, se desarrollan actividades basadas en ese contenido. Llama la atención que esta definición y prácticas sobre ambientes de aprendizaje híbridos no reflejan lo que se vivió en las salas de clases híbridas de Puerto Rico durante las dos semanas en las que se llevó a cabo esta investigación.

La experiencia que docentes y estudiantes tuvieron con las salas de clases híbridas fueron muy diferentes. Si se intentara describir esta experiencia, sería algo como: un grupo de estudiantes que se encontraban de manera presencial en una sala de clases y otro grupo de estudiantes los cuales estaban conectados al internet mediante a algún dispositivo tecnológico tratando de ver y escuchar lo que sucedía en la sala de clases presencial. El docente trataba e insistía en impartir sus clases mientras hacía malabares para atender a los estudiantes presenciales y a los que se encontraban a distancia, conectados, observando por una pantalla.

***Muchos incidentes: Muchas competencias socioemocionales***

Luego de recopilar, analizar e interpretar los datos, la investigadora reafirma que las cinco docentes que participaron de este estudio reflejaron contar con competencias socioemocionales de autoconocimiento y autogestión. Las competencias de las docentes se evidenciaron al observar la manera en la que éstas reaccionaban y manejaban los incidentes que afectaron el ambiente de sus salas de clases híbridas. Los espacios reflexivos sirvieron de apoyo para que las docentes participantes identificaran y desarrollaran sus propios conocimientos y competencias.

La investigación, a su vez logró vincular los procesos de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción con las competencias socioemocionales de autoconciencia y autogestión en las docentes. Durante el proceso de contestar las dos primeras preguntas de investigación, la investigadora observó que los espacios reflexivos, además de apoyar a las docentes en la identificación de sus competencias, facilitaron el que comenzaran a desarrollar estas mismas competencias.

La investigadora entiende que el hallazgo más importante de este estudio se desprende del proceso de las mismas docentes para potenciar sus competencias de autoconocimiento y autogestión. Es decir, la investigación documentó, en las voces de las docentes, cómo los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción aportaron a sus competencias

socioemocionales. De manera tal, estos hallazgos confirman lo dicho por Schön sobre la sabiduría que se encierra en las acciones. En concreto, Schön habla sobre "saber en acción", y explica que, "el conocimiento es normalmente tácito e implícito en nuestros patrones de acción y en nuestro sentimiento por las cosas con las que estamos tratando" (1983, p. 49).

En los siguientes epígrafes se interpretan y discuten las competencias socioemocionales de autoconciencia y autogestión que se identificaron en las docentes a partir de lo documentado en esta investigación. En la discusión se incluye la manera en la que estas competencias parecen haber influenciado la praxis de las docentes y a su vez demuestran su inteligencia emocional. De esta discusión sobre las competencias socioemocionales de autoconciencia y autogestión se derivan, además, las contestaciones a las dos primeras preguntas de investigación planteadas para este estudio.

***Autoconciencia: ¿Cuáles son las emociones, acciones y reacciones propias que identifica y describe el docente, mediante su reflexión en la acción?***

La primera pregunta de investigación de este estudio es sobre el proceso de reflexión en la acción para observar e identificar el autoconocimiento de las docentes. El autoconocimiento de las docentes se fundamentó en la medida en la que reconocían sus emociones, acciones y reacciones al experimentar incidentes que de alguna manera habían alterado el ambiente en sus salas de clases

híbridas. Al interpretar los datos, la investigadora se reafirma en que los espacios de reflexión en la acción proveyeron el espacio, las condiciones y la estructura para que las docentes fueran capaces de identificar y desarrollar su autoconocimiento. Las cinco docentes lograron identificar incidentes que alteraron lo que para ellas era un ambiente adecuado de sala de clases y las emociones que estos le causaron, junto con las acciones o reacciones que tuvieron ante estos incidentes.

Lo experimentado por las docentes está de acuerdo con Schön, al afirmar que el conocimiento se encuentra o “está en nuestra acción” (1983, p. 49). Asimismo, Schön reconoce que cuando se reflexiona en la acción, el que practica la reflexión es capaz de identificar su sabiduría en sus acciones. Para el autor, la reflexión en la acción usualmente fortalece la confianza del participante, lo que, a su vez, facilita que reconozca sus fortalezas, y vaya comprendiendo que el aprendizaje y el desarrollo de habilidades futuras probablemente se logrará mediante la acción y la experiencia (Schön, 1983/1991).

Del pensamiento de Schön se desprende que repasar y reconocer lo que "sabemos en acción" es de utilidad. Así como dicta Schön, el proceso de reflexión en la acción, al que fueron invitadas las docentes en esta investigación, les facilitó y permitió que observaran lo que sabían sobre sus emociones y acciones mientras ocurrían incidentes que alteraban el ambiente de sus salas de clases. Este proceso también facilitó a las docentes un espacio para observar las

acciones que ejercían que en muchas ocasiones ocurrían de manera intuitiva e inteligente para restablecer el ambiente de sus salas de clases.

La mayoría de los incidentes que para las docentes alteraron el ambiente de sala de clases durante el periodo en el que se llevó a cabo la investigación tuvieron que ver con el medio de conexión o comunicación que se estaba utilizando, el internet. Estos incidentes se categorizaron como “incidentes que tuvieron que ver con el entorno de la sala de clases”. Las emociones que más frecuentemente reportaron sentir las docentes participantes ante estos incidentes fueron frustración y desespero, preocupación, angustia, incomodidad, desagrado, coraje, molestia y malestar. Un hallazgo importante que surgió de la observación de estos incidentes fue que las emociones y las acciones/reacciones de las docentes fueron cambiando a través del tiempo en que duró la investigación.

Durante los primeros días, las acciones de las docentes participantes se concentraron en tratar de controlar la falta o inestabilidad del internet. Bajo estas circunstancias, las docentes participantes reportaron sentir emociones fuertes y desagradables de frustración, desespero, ansiedad, coraje e impotencia. Las docentes buscaron alternativas, hasta el cansancio, para restablecer la comunicación con sus estudiantes a distancia, desde utilizar sus teléfonos personales hasta moverse de lugar para conseguir mejor señal. Sin embargo,

según pasaban los días, las emociones y las acciones de las docentes participantes fueron cambiando.

Ya para el final del periodo de recopilación de datos, las emociones que reportaron las docentes ante estos incidentes fueron, para ellas, menos incómodas y desagradables que las que sintieron al inicio de la investigación. Inclusive, durante los últimos días, la mayoría de las docentes reconoció que los incidentes relacionados con la conexión a internet estaban fuera de su control. Un buen ejemplo es lo que expresó María durante su entrevista final: “No está en mi control la conexión electrónica, así que trato de convencerme que no pasa nada y que mañana se hará”. Estos hallazgos ilustran lo que establece Sanjuán-Pertusa (2020) sobre la autoconciencia.

Sanjuán-Pertusa contempla la autoconciencia como una competencia que incluye más que hacerse conscientes de lo que sentimos, incluye el cuándo y el por qué lo sentimos. En otras palabras, el cambio en las emociones y en las acciones que evidenciaron las docentes, durante el periodo que duro la investigación, en cuanto a los incidentes con la conexión a internet demuestran que ante un mismo evento se sienten y se hacen cosas diferentes. Por lo que, el “cuándo” en este caso se refiere al momento en el que ocurrió el incidente (al principio o al final de la investigación). Y el “por qué” se enfoca en el proceso de autoconciencia que habían vivido las docentes reconocer que los incidentes de conexión estaban fuera de su control.

De hecho, la investigadora entiende que los incidentes reportados por las docentes participantes dentro de esta categoría realmente se relacionaron con el medio de comunicación por el cual se estaba llevando a cabo la clase, el internet. En realidad, en muchas ocasiones fue la falta de internet, su baja calidad o su interrupción constante lo que alteraba el ambiente de las salas de clases.

Las acciones y reacciones de las docentes participantes ante los incidentes relacionados con la conexión de Internet confirman lo que indica Díaz-Escoto (2016) sobre el autoconocimiento como una habilidad que incluye reconocer y comprender las emociones propias, siendo conscientes del impacto que tienen en pensamientos y acciones. Llamó la atención de la investigadora durante estos incidentes que, a pesar de que las emociones que sintieron las docentes ante estos fueran tan desagradables, mantuvieron su control emocional y así se presentaron ante sus estudiantes. Esto implica que, de alguna manera, las docentes participantes fueron autogestionando y manejando sus emociones mientras continuaban presentándose ante sus estudiantes como modelos a seguir.

A su vez, fue interesante observar que, aún cuando algunas docentes participantes reconocieron que con sus acciones no habían logrado restablecer el ambiente adecuado a sus salas de clases, éstas continuaron esforzándose por conseguir alternativas para lograr la conexión y mantener la calma frente a sus estudiantes. Estos hallazgos y el pensamiento de la investigadora reafirman lo

expuesto por Martín & Boeck (1997) en cuanto a que el maestro siempre ha constituido un modelo a seguir para sus alumnos; por lo tanto, la manera en que éste reconozca y maneje sus emociones constituye su marco de referencia. Sin duda estas docentes les ofrecieron a sus estudiantes un marco de referencia por el cual dejarse llevar en momentos tan inciertos.

Un dato que demostró autoconocimiento en las docentes participantes y que llamó la atención de la investigadora en cuanto a la autogestión demostrada por las docentes fueron los incidentes que alteraron el ambiente de las salas de clases, y ocasionaron emociones agradables en las docentes. Cuando la emoción que sentían las docentes era percibida por ellas como agradable, estas abandonaban o dejaban a un lado sus planificaciones, objetivos y contenidos curriculares para enfocarse en la conversación o tema por el cual habían interrumpido la clase sus estudiantes. Mientras que, cuando las emociones que sentían las docentes fueron percibidas por ellas como desagradables trataban de retomar su planificación, objetivos y contenidos de la clase.

Acuña (n.d.) parece estar de acuerdo con lo expuesto sobre las acciones respecto a las emociones agradables y desagradables percibidas por las docentes participantes. El autor define la autoconciencia como cuando se es capaz de identificar que un evento provoca una emoción que a su vez conduce a llevar a cabo unas acciones, reacciones o algún cambio en comportamiento. En



este sentido, las docentes participantes fueron capaces de identificar situaciones que provocaron en ellas emociones agradables como alegría, ilusión y ternura.

Estos hallazgos sobre el manejo de las emociones agradables en las docentes, le sugiere a la investigadora que cuentan con autoconciencia según la define Acuña. Estas docentes, además, demuestran empatía con sus estudiantes, en la medida en la que continúan con el tema o discusión que estos trajeron a pesar de reconocer que en efecto habían alterado el ambiente de la sala de clases. De esta manera, demostraron a sus estudiantes que les importaba lo que estaban sintiendo y viviendo. Mesa-Expósito (2017) define la empatía como la capacidad de sintonizar con los sentimientos o preocupaciones del otro. Lo que puede generar sentimientos de alegría y entusiasmo ante lo que se cuente o se sepa. Se aprecia que lo descrito por Mesa-Expósito coincide con lo que sucedió en las salas de clases de nuestras docentes cuando estas abandonaron sus planificaciones para atender las preocupaciones y las emociones de sus estudiantes.

Un poco para ilustrar lo discutido, se observa lo expresado por Ariana sobre los incidentes que le provocaron alegría e ilusión. Ariana comentó que: “sentí satisfacción al permitir que los estudiantes comunicaran sus emociones”. La participante inclusive compartió sus propias emociones con los estudiantes, permitiéndose expresar su vulnerabilidad ante ellos. De la misma manera, se observa empatía en las acciones de María ante el incidente en el cual

sintió ternura cuando un estudiante enseñó su gato. María tuvo empatía en la medida en la que dejó a un lado sus objetivos curriculares, para permitir, incluso motivar a otros estudiantes a que también mostraran sus mascotas y hablaran sobre estas. A su vez, la docente aprovechó la coyuntura para abordar con sus estudiantes el problema de animales sin hogar en Puerto Rico. En palabras de María: “aunque no dimos clases, logré fomentar un poco de empatía sobre el tema de los animales sin hogar y maltratados”.

La investigadora había observado que María y Ariana ponían mucho empeño y le daban importancia a cubrir los contenidos curriculares y a mantenerse al día en sus planificaciones. Incluso las emociones que reportaban sentir al no lograr la conexión para ofrecer sus clases y compartir sus contenidos eran de angustia y desesperación. El que estas docentes abandonaran sus planificaciones curriculares para unirse y abundar a los temas que trajeron los estudiantes sorprendió a la investigadora.

Al momento de analizar e interpretar los incidentes que provocaron en las docentes participantes específicamente emociones agradables surgieron en la investigadora nuevos cuestionamientos. Entre ellos; ¿Serían los animales, los nacimientos o sus propios gustos y afectos lo que provocó a las docentes participantes abandonar sus planificaciones curriculares? o ¿Sería que la autogestión tiene que ver con lo agradable o lo desagradable que sentimos los maestros mientras trabajamos? o ¿Sería que los momentos de incertidumbre y

tensión que se estaban experimentando provocaron que las docentes participantes sintieran la necesidad de mantener un sentido de bienestar? o ¿Sería que las docentes aprovechan estos momentos en los que sienten emociones agradables para abordar otros contenidos fuera de los planificados? o ¿Sería que para las docentes participantes un ambiente saludable es uno en el cual ellas deben sentirse cómodos? o el hecho de que abandonaran sus planes y contenidos curriculares para atender los temas que habían interrumpido el ambiente de sus salas de clases y las habían hecho sentir emociones agradables fue simplemente una coincidencia, una casualidad. Estos cuestionamientos y reflexiones fueron parte del proceso de la investigadora al analizar e interpretar el texto recibido de las docentes participantes.

Para Olavarría (2019) estos hallazgos no se considerarían una coincidencia. Por el contrario, para él las emociones se asocian a tendencias de acción específica; entiende que, las emociones provocan acciones y reacciones. El autor establece que las emociones que son percibidas como positivas, afectan el cerebro humano y aumentan su conciencia, atención y memoria. En otras palabras, las emociones agradables ayudan a absorber más información, mantener varias ideas al mismo tiempo y comprender cómo las ideas son capaces de interrelacionarse unas con otras. Esta visión sobre el efecto de las emociones positivas tal vez explique lo que sucedió cuando las docentes participantes de esta investigación sintieron emociones que para ellas fueron

agradables; así como, la manera en la que sus acciones fueron diferentes de las que ejecutaron al sentir emociones desagradables.

Aparte de los tres incidentes que provocaron en las docentes participantes emociones agradables, el resto de los 11 incidentes bajo esta categoría incitaron en las docentes participantes emociones desagradables como coraje, tristeza y frustración. Las acciones de las docentes participantes ante emociones desagradables contrastaron con las que llevaron a cabo ante incidentes que les provocaron emociones agradables.

Retomando las emociones desagradables que provocaron incidentes que alteraron los ambientes de las salas de clases de las docentes, hubo incidentes que provocaron en las docentes emociones tan desagradables que su reacción fue ignorarlas. Aparenta que fueron situaciones que al momento eran muy difíciles de atender o estaban fuera de su control. Sobre estos incidentes a la investigadora le llamó la atención la honestidad con la que, durante sus reflexiones en la acción, las docentes indicaron no haberles prestado atención, incluso hasta ignorarlos. Las docentes que documentaron estos incidentes indicaron que para ellas el no prestar atención e ignorar situaciones difíciles es en muchas ocasiones una manera efectiva de gestionar su praxis.

Se entiende que el nivel de autoconocimiento que se requiere para aceptar que no siempre hay que hacer algo para cambiar una situación es profundo. Al respecto, Goleman (1996) confirma que tener autoconciencia también implica

aprender a tolerar y a aceptar que no se poseen todas las respuestas ni las habilidades para dominar y resolverlo todo. De acuerdo con lo establecido por Goleman, las decisiones de las docentes participantes de no hacer nada demuestran su autoconciencia. Además, en el contexto de esta investigación, a la investigadora le parece que “no hacer nada” ante una situación que provoca emociones desagradables, le provee tiempo y espacio al docente para pensar y buscar soluciones, para luego actuar de una manera adecuada.

El incidente en el que Laura sintió mucho coraje cuando una madre la llamó estúpida en medio de una clase demuestra su autoconocimiento, lo que realmente le señaló a la investigadora el nivel de autoconciencia de Laura fue, en palabras de Díaz-Escoto (2016), su habilidad de comprender lo que sintió y el por qué lo sintió. Para el autor, la autoconciencia incluye el reconocimiento y la comprensión de las emociones propias, siendo conscientes del impacto que tienen en nuestros pensamientos y acciones. Sin duda, la docente identificó lo que sentía y lo que sus emociones provocarían si las comunicaba y confrontaba a la madre, junto con el impacto que posiblemente tendrían en ella y en sus estudiantes.

Sobre la autoconciencia, una de las docentes participantes afirmó que el proceso de detenerse y pensar en lo que estaba pasando antes de actuar (reflexión en la acción), la había ayudado a tomar decisiones más acertadas, y a realmente saber qué decisión tomar. Las palabras de esta participante

evidencian, como se ha discutido anteriormente, uno de los hallazgos más importantes de esta investigación. Este hallazgo indica que fueron las mismas docentes las que afirmaron que fueron los espacios de reflexión en la acción los que les brindaron el momento y la estructura para identificar incidentes, emociones y acciones es un hallazgo fundamental de esta investigación. Es decir, las experiencias de las docentes lograron documentar y establecer un vínculo entre las emociones, acciones y reacciones de las docentes participantes con sus experiencias en los espacios de reflexión en la acción.

***Autogestión: ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que identifica y describe el docente que le pueden potenciar para autorregular su praxis?***

La observación y el estudio de la competencia de autogestión en las docentes se concentró en la interpretación del proceso de reflexión sobre la acción al que fueron invitadas las docentes. En este proceso, la investigadora observó que el espacio de reflexión sobre la acción facilitó que las docentes descubrieran en ellas habilidades de autogestión. Asimismo, las reflexiones sobre la acción de las docentes les provocaron el desarrollo de su autogestión, sobre todo, mientras buscaban alternativas para gestionarse ante incidentes en los que reconocieron no haber logrado restablecer un ambiente adecuado en sus salas de clases. En este sentido, las docentes participantes afirmaron que la invitación a participar de los espacios de reflexión sobre la acción las había apoyado a

cambiar sus prácticas y a autogestionarse. Durante estos espacios, varias de las docentes reconocieron la importancia de su rol como modelos de comportamiento ante sus estudiantes. Este sentido de identidad docente las condujo a buscar maneras que las apoyaran a redirigir sus acciones para cumplir con el rol de ser acompañantes y facilitadoras de experiencias y conocimientos para sus estudiantes.

De los incidentes que tuvieron que ver con el entorno de la sala de clases se desprende que los espacios de reflexión sobre la acción apoyaron a las docentes a gestionar sus acciones hacia unas que evitaran concentrarse en controlar lo que ellas mismas identificaron en sus reflexiones sobre la acción que estaba fuera de su control, el internet. La transformación que se observó en las emociones, acciones y reacciones de las docentes participantes al estas reconocer su falta de inherencia y control ante los incidentes asociados a la conexión de internet demuestra claramente el desarrollo de sus competencias de autoconocimiento y de autogestión. Cabe reafirmar que este reconocimiento por parte de las docentes les provocó en sus palabras: “alivio y tranquilidad”.

Otro aspecto importante observado en los incidentes relacionados con la conexión digital fue que ninguna de las docentes participantes abandonó sus intentos para conectarse, reconectarse o restablecer de alguna manera la comunicación con los estudiantes que se encontraban a distancia. La autogestión en las docentes se observó en las acciones que llevaron a cabo para tratar de

restablecer el ambiente adecuado en sus salas de clase: entrar y salir de la plataforma educativa, conectarse por su celular u otro dispositivo, mudarse de lugar, delegar la clase a asistentes y compartir o publicar los contenidos en la plataforma educativa. Estas acciones provocaron mucho cansancio en las docentes.

A pesar de las emociones y el cansancio que les provocaba el intentar conectarse con sus estudiantes, ninguna de ellas compartió su frustración, coraje o desespero con ellos. Por el contrario, continuaron buscando alternativas para lograr comunicarse, lo que indica una capacidad de auto gestionarse para continuar trabajando hacia sus objetivos. Un ejemplo de esto fue cuando Laura indicó que: “Yo estaba cansada, pero tenía que seguir tratando porque el contenido de la pantalla era primordial para que los estudiantes pudieran seguirme. No todos los estudiantes entienden bien el inglés.” En este mismo contexto, cabe destacar la decisión de Jéssica de moverse de lugar para tener mejor señal y lograr conexión con sus estudiantes. A la investigadora le impresionó lo expresado por Jéssica: “aunque podía asignar el trabajo, sentía la responsabilidad de conectarme y discutir el material, más cuando había la posibilidad de moverme de lugar y llegar a tiempo para conectarme”. Las acciones de las docentes participantes demuestran además de autoconocimiento, autogestión para manejar sus emociones en torno a lograr dar clases y compartir sus conocimientos con los estudiantes.



Sobre la competencia de autogestión, Hernández (2013) sostiene que es una capacidad que se tiene para poder utilizar el conocimiento de las propias emociones para, de manera flexible, gestionar el comportamiento. Indica además que la autogestión se manifiesta cuando se es capaz de tolerar situaciones para luego controlar la incertidumbre. Para la investigadora, el pensamiento de Hernández se relaciona con la manera cómo las docentes participantes comenzaron a manejar y a autogestionarse para atender la incertidumbre que vivían en cuanto a sus entornos educativos.

Al repasar los eventos y las emociones que reportaron las docentes, se desprende que estas hicieron mucho más que simplemente “tolerar” la situación. Quedó evidenciado en sus reflexiones que, junto con sus competencias de autoconocimiento y autogestión, las docentes demostraron una gran capacidad de tolerar situaciones difíciles y noveles, mientras manejaban medios que presentaban un escenario educativo incierto y desconocido para ellas, que no les permitía anticiparse y planificarse de la manera en la que estaban acostumbradas.

Otro incidente que para la investigadora representó un nivel de autogestión profundo fue el que se desprende del pensamiento de Sabrina en sus espacios de reflexión sobre la acción. La participante identificó y describió que, durante sus espacios de reflexión sobre la acción, reconoció patrones de pensamientos que se repetían. Interesantemente, estos pensamientos motivaron a Sabrina a

continuar reflexionando y observando sus pensamientos y la manera en la que estos influían en sus acciones. Se aprecia que la oportunidad de participar de esta práctica reflexiva condujo a Sabrina a indagar y profundizar en su autoconocimiento para potenciar y autorregular su praxis.

Como se expresó en la sección sobre el autoconocimiento, los incidentes que provocaron emociones agradables en las docentes tuvieron inherencia en su autogestión. Estos incidentes evidenciaron que las emociones agradables sobre los gustos, experiencias y cariños de los estudiantes tuvieron un efecto en las acciones de las docentes. En resumen, en las instancias en las que las docentes percibían emociones agradables, dejaban a un lado su planificación, objetivos y contenidos para profundizar sobre el mismo tema que había interrumpido el ambiente de la sala de clases, lo que demuestra que las docentes participantes autogestionaron su praxis ante emociones agradables.

La categoría que reunió los incidentes que se desprendieron del intercambio entre las docentes participantes de la sala de clases fue para la investigadora la que de manera más contundente demostró la autogestión en las docentes participantes. Un incidente que se destaca fue cuando una madre llamó estúpida a Laura. La participante demostró además de un profundo autoconocimiento, una autogestión admirable. Al experimentar el incidente, Laura reconoció haber sentido muchísimo coraje, interesantemente no le comunicó ni demostró coraje a la madre, al estudiante, ni a los otros niños. En palabras de

Laura: “Me tuve que morder la lengua”. Durante su reflexión sobre la acción, reafirmó que esta fue la mejor decisión que pudo haber tomado para restablecer el ambiente saludable de su sala de clases. Para ella, de haber actuado de otra manera los estudiantes y ella misma se hubieran alterado aún más. Las emociones y acciones de Laura demuestran, más que su autoconocimiento y su autogestión, inteligencia emocional. Para Goleman (1996), la inteligencia emocional combina el autoconocimiento con la autogestión de la persona. En las acciones de Laura se observa claramente cómo su autoconocimiento la llevo a autogestionarse para llevar a cabo las acciones que tuvo ante este incidente.

Durante los incidentes causados por interrupciones propiciados por madres o abuelas participando de las clases híbridas fue donde se observó de manera clara la competencia de autogestión en las docentes. Además de los incidentes de Laura, Ariana y Jéssica discutidos en el capítulo IV, la presencia constante de adultos en las salas de clase híbridas causó en todas las docentes participantes mucha ansiedad. Las cinco docentes participantes expresaron, en repetidas ocasiones, en su entrevista final, incomodidad ante la presencia de adultos en sus clases. Las docentes indicaron que la presencia de adultos cuidadores en sus salas de clases virtuales les causaba mucha tensión al sentirse observadas e indicaron sentirse juzgadas constantemente.

Las docentes participantes sentían incomodidad y desagrado en momentos en el que adultas cuidadoras o abuelas irrumpían en clase para decirle

las contestaciones a sus nietos. Se observó cómo las docentes prefirieron no llamarles la atención a las adultas por no hacerlas sentir mal. Esta acción de salvaguardar en especial a las abuelas de sus estudiantes, para la investigadora, demuestra su empatía, destreza socioemocional relacionada con la inteligencia emocional.

Se toma como ejemplo la autogestión de Jéssica ante los incidentes provocados por dos abuelas presentes en sala de clases virtual. Se observa que durante los incidentes, Jéssica no demostró su molestia y mantuvo el curso de su clase, tratando de ignorar la situación. Al igual que Ariana, fue la empatía la que llevó a la participante a autogestionar su molestia y reacciones y a no decir nada al momento, para luego escribirle a los padres de la estudiante sobre lo ocurrido. Durante su reflexión sobre la acción, la docente indicó que sus acciones no fueron acertadas para lograr restablecer el ambiente adecuado de su sala de clases. En cambio, para la investigadora, la manera en la que Jéssica manejó la situación manifiesta claramente su competencia de autogestión.

Ante incidentes similares, en su proceso de reflexión sobre la acción, Ariana entendió que había logrado restablecer el ambiente de la sala de clases al haberle apagado el micrófono y sacar de la plataforma educativa a las abuelas. Sin embargo, también reconoció que había otras maneras para manejar los incidentes. La docente identificó acciones como respirar profundo, hacer ejercicios de respiración, o comunicarse directamente con los padres o con la

administración escolar. La gestión de Ariana ante el desagrado y el temor que le ocasionaron estos incidentes se percibe más como una reacción que como una acción, debido a que ella intentó eliminar la situación que le causaba desagrado de inmediato. Durante su espacio de reflexión sobre la acción, Ariana identificó que su temor y coraje provenían de pensar en lo que podrían decir o hacer los adultos que veían y escuchaban la clase a través de las salas virtuales de sus hijos.

Algunas expresiones de las docentes participantes durante sus reflexiones sobre la acción demuestran, a su vez, su autogestión. Por ejemplo, Jéssica demostró autogestión al manejar sus emociones de disgusto, molestia e incomodidad ante incidentes que incluyeron estudiantes llegando tarde a sus clases virtuales. Para Jéssica, sus acciones fueron efectivas en restablecer el ambiente adecuado de sala de clases en la medida en la que logró dirigirse a los estudiantes con cortesía e intentó ayudarles a ponerse al día. Jéssica expresó que: "estar en esas circunstancias no es culpa del estudiante, sino responsabilidad del adulto. Esta nueva realidad nos ha ayudado a ser más pacientes, comprensivos, empáticos y resilientes. Todos estamos haciendo lo mejor que podemos".

Las reflexiones de Jéssica coinciden con lo expuesto por Hernández (2013) sobre la autogestión como una habilidad que incluye más que controlar los comportamientos o las reacciones explosivas, aplicar las habilidades que se han

aprendido para perseguir objetivos más profundos y amplios. Los incidentes, las emociones, acciones y reflexiones sobre los incidentes que alteraron el ambiente de la sala de clases de Jéssica ante tardanzas, señalan la autogestión de esta docente.

El incidente que alteró la sala de clases de María cuando leyó en el chat: “Christian déjame en paz”, le parece algo confuso a la investigadora. La confusión tal vez radica en la falta de información sobre el contexto en el cual se envió el mensaje. Lo cierto es que el incidente provocó en la docente mucha frustración. Su acción fue preguntar al grupo sobre el mensaje, lo que llevó a que, una estudiante abandonara la sala de clases virtual, para luego querer regresar. María decidió no darle acceso a la sala virtual a la estudiante en ese momento. En su reflexión sobre la acción, la docente reconoció no haber logrado restablecer el ambiente adecuado en la sala de clases. Sin embargo, indicó que haría exactamente lo mismo de ocurrir una situación similar. María comentó: “Mi acción sería la misma, porque mientras estoy esforzándome por crear las alternativas de desarrollar la clase, utilizan la tecnología con otros fines.”

La investigadora encuentra la reflexión sobre la acción de María sumamente interesante. En un principio, a la investigadora le pareció poco coherente al observar la manera en la que la docente reflexionaba sobre los hechos y sus proyecciones ante acciones futuras. Luego, identificó que la reflexión sobre la acción de la docente demostró autocompasión en cuanto a su

labor docente y su interés genuino de lograr completar sus objetivos curriculares. Se puede observar un vínculo entre la reflexión sobre la acción de María ante este incidente con el planteamiento de Neff (2011) sobre la autocompasión.

Como antes mencionado, para Neff, la autocompasión es la manera de tratarnos a nosotros mismos, con la misma bondad, cuidado y compasión que trataríamos a un buen amigo o incluso a un ser amado. La autora añade que la autocompasión no debe faltar durante el proceso de reflexión del docente. Para la investigadora, el hecho de que María identificara la validez y la importancia de su esfuerzo por buscar alternativas para desarrollar su clase demuestra, además de autoconciencia y autogestión, autocompasión.

La manera en la que Ariana percibió, manejó y reflexionó sobre el incidente en el que una estudiante lloraba porque no entendía el material, demostró su autogestión. Durante su reflexión sobre la acción, Ariana reconoció que si la estudiante hubiese estado de manera presencial en la escuela, posiblemente hubiera podido llegar a ella y ayudarla. Para Ariana, la modalidad presencial facilita el citar, comunicarse y trabajar junto con los estudiantes las situaciones de manera directa. Este incidente provocó a su vez que Ariana comparara y contrastara los accesos y las actividades que se privilegian en cada una de las modalidades. Así pues, reconoció las limitaciones de reunión y acceso a los estudiantes que participaban de las clases en la modalidad a distancia.

A su vez, Ariana reconoció que en algunas situaciones el medio virtual, lejos de impedir acciones, provee herramientas que apoyan la gestión del docente en su afán por intentar restablecer el ambiente adecuado de la sala de clases. Ante varios incidentes, Ariana utilizó herramientas tecnológicas que provee la plataforma educativa para silenciar a participantes o sus cuidadores, incluso para sacarlos de la sala virtual. Para Ariana, sus gestiones fueron efectivas en la medida en que eliminaron lo que le molestaba y alteraba el ambiente de la sala de clases de inmediato, aunque reconoció que luego de los incidentes y sus acciones, continuó muy molesta, enojada e incómoda. Durante su espacio de reflexión sobre la acción, la participante pensó que en un futuro podría practicar técnicas de respiración, incluso leer sobre acciones efectivas que hayan realizado otros docentes ante incidentes similares y tal vez llevaría a cabo acciones más efectivas o evitaría que se repitieran incidentes similares.

Las plataformas educativas contienen herramientas que permiten gestionar la actividad en la sala de clases virtual; sin embargo, a la investigadora le preocupa que, a largo plazo, el apoyo que brindan a los docentes pueda perjudicar más que apoyar el aprendizaje estudiantil y el hecho de que permitan expulsar estudiantes de la sala de clase, virtual o híbrida, les pueda limitar el aprendizaje de los estudiantes y puede generar sentimientos de exclusión en ellos, los cuales, a su vez, disminuyan su motivación y participación en las salas de clases virtuales o híbridas.



**La inteligencia emocional.** Según expuesto por Goleman (1996), la cohesión entre el autoconocimiento y la autogestión forman la inteligencia emocional. La inteligencia emocional junto con el autoconocimiento y la autogestión fueron competencias que vio reflejada la investigadora una y otra vez en lo documentado por las docentes que participaron de este estudio. Mientras se analizaban e interpretaban los datos de la investigación para observar vínculos entre la autoconciencia y la autogestión de las docentes participantes con sus procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, resaltó que la mayoría de las docentes participantes demostró inteligencia emocional porque se evidenciaron sus competencias de autoconocimiento y de autogestión de manera conjunta. En otras palabras, las docentes demostraron inteligencia emocional, definida como competencia que se compone de destrezas que conducen al reconocimiento y al manejo de las emociones (Goleman, 1996).

Un ejemplo es la manera en la que Laura demostró su inteligencia emocional ante el incidente en el que la madre del estudiante la llamó estúpida. Primeramente, se observó su autoconciencia en la medida en la que identificó haber sentido mucho coraje y ganas de decirle algo a la madre. A su vez, el reconocer su coraje, la llevó a analizar o a intuir que, si confrontaba o le decía algo, ella misma (Laura) junto con sus estudiantes, se sentirían peor emocionalmente. Esto, la condujo a sentir: "me tuve que morder la lengua"; en otras palabras, a autogestionarse. Laura logró autogestionarse acertadamente para continuar con su clase y, luego, calmadamente, señalarle a la madre las

razones por las que le había llamado la atención al estudiante. El reconocimiento de Laura de sus emociones, deseos, efectos y, sobre todo, su autogestión demuestra su inteligencia emocional.

Un incidente que demuestra inteligencia emocional en Ariana sucedió al ésta sentir ternura y alegría cuando un estudiante le preguntó si “ellos también eran vidas de su vida”. El reconocer sus emociones ante este incidente condujo a la docente a autogestionar su praxis para explicarle a los estudiantes lo que significaban el refrán y ante todo a darse permiso para mostrar su vulnerabilidad ante sus estudiantes. El autoconocimiento, la autogestión y la vulnerabilidad que compartió Ariana con sus estudiantes demostró su inteligencia emocional. De acuerdo con el incidente documentado por Ariana, Goleman (1996) incluye en su definición de inteligencia emocional un conjunto de habilidades que se adquieren o aprenden durante la vida, en las que se destaca la empatía, la automotivación, el autocontrol, el entusiasmo y el manejo de emociones.

***Competencias socioemocionales: De acuerdo con los hallazgos de esta investigación: ¿Qué competencias socioemocionales es importante cultivar en los programas de formación de maestros?***

En cuanto a las aportaciones de esta investigación a la formación docente, a la investigadora le parece responsable recomendar que se incluyan espacios de reflexión en la formación y en la práctica docente. A través de este estudio se demostró consistentemente que los procesos de reflexión en la acción y de

reflexión sobre la acción propuestos por la metodología de Schön condujeron a las docentes participantes a la identificación y potenciación de sus competencias de autoconocimiento y de autogestión. A su vez, se observó que las docentes demostraban tener las competencias de autoconocimiento y de autogestión de manera conjunta, lo que lo que documenta su inteligencia emocional. La inteligencia emocional se ha reconocido como otra forma de inteligencia (Goleman, 1996), lo que sugiere que en la medida en la que los docentes desarrollen su inteligencia emocional, compuesta por autoconocimiento y autogestión se hacen “más inteligentes” para manejar situaciones que impactan los componentes sociales y emocionales que permean en sus salas de clases. Sin duda, los docentes necesitan apoyo para fortalecer y desarrollar estas destrezas las cuales les facilitan y continuaran proveyéndoles la estructura para gestionar el estrés y la incertidumbre que se experimentan en las salas de clases y así mantenerse en la profesión (Metlife, 2002).

En las voces de las mismas docentes que participaron de esta investigación, se identifican elementos que deben incluirse en los programas de capacitación de maestros del país. Por ejemplo, María indicó que “se necesita preparación para las emociones que están envueltas en todo este proceso. Son cosas que se tienen que tocar en el proceso de formación del maestro porque si la maestra no está bien, no se va a poder reflejar bien, y las probabilidades son bien grandes de que los estudiantes se van

a afectar.” A su vez, Ariana señala la importancia de que se trabajen las competencias socioemocionales del docente porque para ella: “si se traen problemas o situaciones desde la casa y no se libera de esa emoción, de alguna manera lo van a transmitir, y los niños, eso lo notan. Es importante gestionar estos pensamientos y emociones porque ser maestra es una profesión muy diferente y especial”. Jéssica, a su vez, piensa que al menos se “deben ofrecer talleres u orientaciones sobre el manejo de emociones enfocados hacia el maestro”.

En cuanto a los procesos de aprendizaje entre pares, Jessica añade que: “es bueno escuchar las experiencias de otros maestros para que todos en conjunto podamos buscar alternativas y apoyarnos en la búsqueda de soluciones”. Mientras, para Sabrina es importante la capacitación para formar rutinas y hábitos reflexivos. Según Sabrina: “si formamos un hábito de reflexionar, tendremos una puerta emocional y oportunidad para que el maestro pueda crecer en su trabajo como docente y también en su vida personal”.

A partir de lo documentado por las docentes en los espacios reflexivos, la investigadora identificó habilidades socioemocionales que le parece necesario que los docentes desarrollen en estos momentos particulares. Esta recomendación toma en cuenta el contexto de la realidad de Puerto Rico a partir

del 2017 en cuanto a eventos ambientales dentro de la cual experimentamos dos huracanes devastadores, varios terremotos que destruyeron e inhabilitaron escuelas y la pandemia del COVID 19. Estos eventos, junto con la situación política, social y económica que ya se vivía, han provocado en todos los puertorriqueños incertidumbre y desesperanza, lo que a su vez ocasiona ansiedad, miedo y tristeza en los docentes. Así pues, la sugerencia se dirige a apoyar a los docentes en desarrollar habilidades para manejar el cambio constante y la incertidumbre en escenarios que en su mayoría son precarios. Además, a la investigadora le parece que los docentes también necesitan apoyo para potenciar sus destrezas de manejo del estrés, la incomodidad y el temor que les provoca el ser observado de manera constante por otros adultos en las salas de clases virtuales o híbridas.

Fundamentado en los hallazgos de esta investigación, la investigadora recomienda que se incluya en los programas de preparación docente, capacitación y experiencias sobre prácticas reflexivas. Las prácticas reflexivas le brindan al docente la oportunidad de aprender en base a sus experiencias y de sus logros y errores. Sugiere que se contemple incluir prácticas como la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Estas, además de capacitar a los docentes, les permite y facilita el hacerse conscientes de su sabiduría interna e intuitiva, según se evidenció en esta investigación.

Se desprende de los hallazgos de este estudio que las competencias de autoconocimiento y de autogestión en definitiva aportan a la práctica docente. Otra aportación es que los procesos de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción son capaces de apoyar a los docentes en identificar y desarrollar autoconocimiento y autogestión. Así mismo como sugiere Schön, la autoconciencia y la autogestión surgen de experiencias y hasta de manera intuitiva, como se pudo apreciar en las docentes que participaron de esta investigación. Entonces, se recomienda incluir el espacio y la capacitación en los procesos de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción en los programas de capacitación de docente.

Es importante señalar que, aunque esta investigación trabajó ambos procesos reflexivos, se observaron reflexión en la acción y reflexión sobre la acción de manera conjunta ante los mismos incidentes. Se reconoce que los procesos reflexivos también se pueden trabajar de manera aislada o por separado; de modo tal, que se pueden hacer investigaciones que contemplen el observar uno de los dos procesos reflexivos.

El mismo Schön indica que cada uno es valioso en sí mismo. Schön (1983/1991) entiende que los dos tipos de reflexión son efectivos por separado. La reflexión en la acción ayuda al practicante a ser más dinámico y receptivo. Mientras que, la reflexión sobre la acción le permite considerar la situación más a

fondo, incluyendo sus varias interpretaciones y pensar en maneras para responder diferente ante situaciones futuras similares (Hebert, 2015).

Partiendo de los hallazgos y su interpretación, la investigadora recomienda incluir en los programas de preparación a docentes el desarrollo de competencias socioemocionales como la autoconciencia y la autogestión. Los programas de desarrollo socioemocional de docentes deben atender tanto al magisterio en formación como al magisterio que está en servicio.

Es por tanto importante que se articulen e incorporen los conceptos y las prácticas reflexivas de manera curricular en el programa académico de preparación a futuros docentes. Además de que se fomente la formación de grupos de apoyo a docentes en servicio para compartir retos y estrategias socioemocionales entre colegas.

La interpretación de las respuestas de las participantes en la entrevista final confirma los hallazgos de los incidentes que cada una de ellas documentó y las categorías que emergieron de estos. La triangulación de los datos obtenidos en esta investigación mediante las estrategias de acopio (*Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases* y las frecuencias de estos incidentes, los espacios de reflexión y la entrevista final) permiten a la investigadora ratificar el diseño de estudio para que las docentes participantes se hicieran conscientes de su sabiduría interna en lo socioemocional. Mediante los espacios de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción se proveyó estructura y el espacio que

facilito identificar y desarrollar las destrezas de autoconocimiento y autogestión de las docentes.

### **Puntos claves acerca de la interpretación de los hallazgos**

El siguiente diagrama destaca cuatro elementos en los cuales se pueden condensar los hallazgos que se concluyen de esta investigación. Los cuatro elementos concluyentes son: autoconciencia, autogestión, inteligencia emocional y praxis. Como se ha podido apreciar a lo largo de la discusión de la información recopilada, la autoconciencia y la autogestión se estudiaron de manera intencionada. La figura expone de manera puntual los hallazgos de este estudio sobre estas dos competencias socioemocionales de autoconocimiento y autogestión. Mientras que el elemento de inteligencia emocional fue uno que emergió durante la interpretación de los datos y al descubrir que las participantes en la mayoría de sus reflexiones documentaron haber identificado en sí mismas ambas competencias de autoconocimiento y autogestión. Interesantemente, la literatura consultada afirma que la coexistencia de autoconciencia y autogestión redundan en la llamada inteligencia emocional.

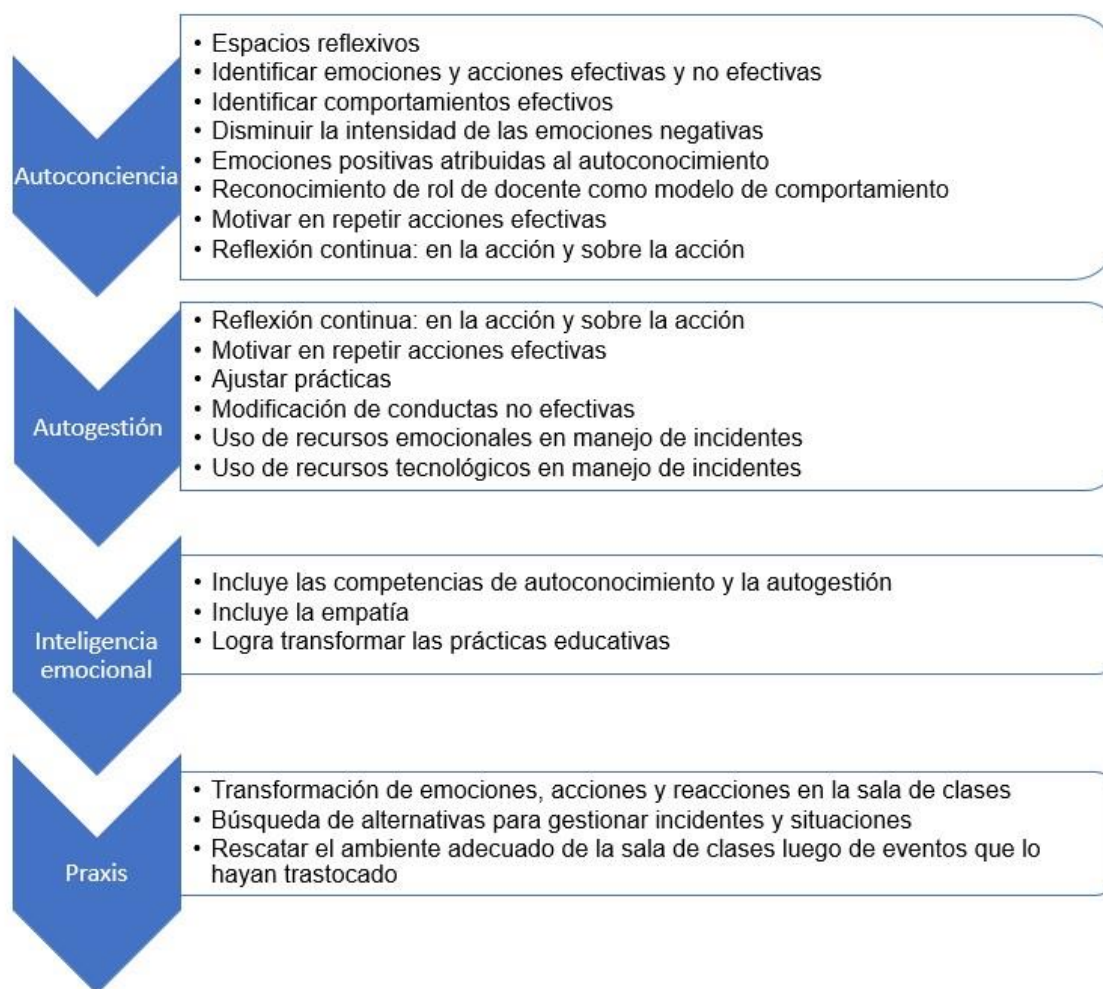
En cuanto a la praxis o práctica docente, se pudo observar que la presencia de autoconocimiento, autogestión e inteligencia emocional fue capaz de transformar el pensamiento de las participantes sobre su práctica docente. Las participantes, reflexionaron en y sobre sus acciones y el efecto que estas tuvieron en restablecer ambientes saludables en sus salas de clases. Además, las



participantes iniciaron una búsqueda de alternativas para lograr gestionar adecuadamente incidentes que alteren sus ambientes de sala de clases.

Para destacar los elementos y las conclusiones que de estos se derivaron en cuanto a esta investigación se comparte el siguiente diagrama (Figura 1).

**Figura 1. Puntos claves de la interpretación de los hallazgos**



### **Retos de la investigación**

Los retos o dificultades que se enfrentaron durante esta investigación en su mayoría estuvieron relacionados a la pandemia del COVID 19 y sus impactos en cuanto a la socialización y a la manera de llevar a cabo la práctica docente. Debido a los cambios ocurridos las entrevistas a las docentes participantes tuvieron que llevarse a cabo virtualmente. Así mismo se tuvo que modificar los documentos y el acopio de estos, lo que provocó que, tanto la investigadora como las docentes que participaron de la investigación, tuvieran que aprestarse a nuevas modalidades y plataformas tecnológicas fundamentadas en el uso del internet. El uso del internet como medio de comunicación también presentó retos para llevar a cabo la investigación, así como la conexión eléctrica la cual se encontraba muy inestable durante las dos semanas en las que se llevó a cabo la investigación. En otras palabras, la incertidumbre de las conexiones vía internet y los problemas con el servicio de energía eléctrica presentaron retos para llevar a cabo este estudio.

Otro reto importante que confrontó esta investigación fue el manejo de la situación por parte de la investigadora. Como a muchas personas, a causa de la pandemia del COVID 19 la investigadora encaró cambios y desafíos en cuanto a su gestión docente, laboral y su vida personal.

En resumen, se destacan los siguientes retos principales:

1. Entrevistas virtuales por la limitación física para los encuentros presenciales.
2. Apreciación parcial de las emociones, acciones, reacciones y reflexiones de las docentes participantes.
3. Aprestarse en plataformas y aplicaciones para comunicarse y documentar.
4. Conexión de internet inestable.
5. Energía eléctrica interrumpida.
6. Manejo de la incertidumbre y autogestión por parte de la investigadora.

Durante el proceso de lograr manejar la incertidumbre del momento, la investigadora tuvo la oportunidad de reflexionar e ir desarrollando su autoconocimiento y autogestión. A pesar de que, en ocasiones las situaciones y los nuevos y cambiantes procesos la llevaron a detener su trabajo investigativo, los mismos desafíos impulsaron su proceso de autogestionarse. Si bien es cierto que en muchas ocasiones la investigadora se sintió cansada, preocupada, temerosa, en fin, abrumada los mismos desafíos que provocaron estas emociones abrieron un espacio para que reflexionara. Las reflexiones, a su vez apoyaron su autoconocimiento y le brindaron dirección para autogestionarse de maneras emocionalmente adecuadas.

### **Posibles investigaciones relacionadas**

A tenor con lo señalado en el epígrafe anterior, se sugiere que en futuras investigaciones se observen los procesos de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción por separado. A la investigadora le parece interesante que se investigue, si en efecto, el proceso de reflexión en la acción ayuda al practicante a ser más dinámico y receptivo en su práctica docente. A su vez, sería valioso investigar si el proceso de reflexión sobre la acción, según señalado por Schön, le permite al que lo practique considerar varias interpretaciones ante los mismos eventos.

Se propone, además llevar a cabo una o varias investigaciones similares a este estudio, aunque durante situaciones o condiciones más ordinarias a las que se tuvieron durante este. En el que los cambios de escenarios y protocolos de asistencia de docentes y estudiantes, debido a la pandemia del COVID 19, trastocaron la cotidianidad que usualmente se logra vivir en el escenario escolar elemental. Se sugiere, llevar a cabo una investigación similar a la que se había propuesto en un inicio, dentro de un estado de situación menos reactivo o en condiciones más familiares y ordinarias podría demostrar las competencias de autoconocimiento y autogestión de las participantes. En momentos, tal vez más predecibles y sin estar mediados por la exaltación emocional que conllevó el vivir la situación apremiante e incierta de la pandemia del COVID 19 en las escuelas.

En futuras investigaciones sobre este tema se podría añadir la observación directa, ya sea de manera presencial o a distancia, de la investigadora. Este tipo de observación puede contribuir con insumo adicional que apoye en la profundidad y cristalización de la información recopilada.

Las inquietudes y cuestionamientos que le surgieron a la investigadora mientras llevaba a cabo esta investigación sugieren, a su vez, posibles investigaciones relacionadas con los temas que provocaron estas inquietudes. La definición de un ambiente saludable de sala de clases, por ejemplo, fue una que le causó varios cuestionamientos a la investigadora.

Las definiciones sobre un ambiente saludable o adecuado en la sala de clases que ofrecieron las docentes se enfocaron en aspectos más bien socioemocionales. Los elementos que resaltaron las docentes en sus definiciones fueron: bienestar, estabilidad emocional, comunicación y trabajo en equipo. Este hallazgo provocó en la investigadora preguntas como: ¿Será que el énfasis que expresaron las docentes participantes en la estabilidad y bienestar emocional se debe a la incertidumbre y ansiedad que provoca la situación de estar en una Pandemia? o ¿Será esta una característica, tal vez, de importancia cultural para la docencia puertorriqueña? Se sugiere que se desarrollen investigaciones orientadas a explorar estos cuestionamientos sobre la visión de un ambiente saludable o adecuado para docentes en Puerto Rico.

Esta investigación a su vez sugiere más investigación, sobre maneras de desarrollar destrezas socioemocionales en docentes. sobre los retos a nivel social y emocional que enfrentan los docentes, y sobre sus ideas de cómo mejorar su praxis y la preparación de futuras generaciones.

Los retos que se presentaron se tradujeron en unas vivencias que generaron que la investigadora enfrente de alguna manera provocaron en ella desarrollar sus propias reflexiones tanto en la acción como sobre la acción. Que la llevaron a conocerse mejor y autogestionarse para completar este estudio

### **Reflexión final**

A la investigadora le parece importante compartir la siguiente reflexión sobre las docentes que participaron de esta investigación. Las docentes de esta investigación son testimonio y ejemplo de fortaleza, resiliencia, dedicación y amor a la educación y a la docencia en Puerto Rico. Sus experiencias, las cuales logra documentar este estudio, en circunstancias históricas sin precedentes, no solo para Puerto Rico, si no, para la humanidad y la educación formal global, demuestran como, día a día, los docentes puertorriqueños luchan por permanecer, por educar, y por contribuir a las futuras generaciones del país cuando llegaban a la sala de clases, ya fuera física, virtual o híbrida, con cargas socioemocionales impuestas por sus circunstancias de vida y situaciones desconocidas y externas relacionadas con la pandemia del COVID 19.

Las docentes participantes fueron ejemplares en sus esfuerzos para dar continuidad a la educación de sus estudiantes, bajo condiciones nuevas, inciertas, precarias tecnológicamente, y con una población estudiantil y comunidad de padres y encargados, también trastocados por la Pandemia. Su compromiso genuino con sus estudiantes y con la educación del país se vio reflejado cada vez que “hicieron malabares” para conectarse y establecer comunicación con sus estudiantes mediante un medio que. ellas mismas, reconocieron no poder controlar. Aun así, no claudicaron, ellas simplemente continuaban. Sus voces, con dignidad y con poder, no son voces de víctimas ahogándose en los retos. Son voces de profesionales que reconocen que pueden mejorar y lo hacen, y que tienen las experiencias y el conocimiento para aportar sugerencias importantes para mejorar la práctica del docente puertorriqueño. Para la investigadora las acciones de estas docentes reflejan el sentido de identidad docente y demuestran maneras de asumir el rol de modelos, facilitadoras y guías de sus estudiantes en momentos noveles e inciertos.

## REFERENCIAS

- Acuña, J. (2020). *4 acciones simples para desarrollar la autoconciencia*. Crowley. <https://www.crowley.com/news-and-media/blog/4-acciones-simples-para-desarrollar-la-autoconciencia/>
- Berríos - Rivera, R. (2013). *Una reformulación del proceso de investigativo: Visión desde la disciplina hasta la transdisciplina*. <https://sociales.uprrp.edu/consejeria-rehabilitacion/wp-content/uploads/sites/10/2020/03/Dr.-Reinaldo-Berr%C3%ADos.pdf>
- Bergin, C. (2019). Prosocial goals. In M. H. Jones (Ed.), *Social goals in the classroom: Findings on student motivation and peer relations (1st ed., pp. 93–110)*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429468452-6>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar (6th ed.)*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-González, J. C., & García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación. Síntesis*.



Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.  
<http://www.jstor.org/stable/23870549>

Cajal-Flores, A. (2020, November 27). Autogestión del aprendizaje: Concepto, características, ejemplos. Lifeder.  
<https://www.lifeder.com/autogestion-aprendizaje>

Cambridge International Education. (n.d.). *Getting started with reflective practice*. Cambridge Assessment. Retrieved April 21, 2022, from  
<http://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html>

CASEL. (2009). *Advancing Social and emotional learning*. CASEL.  
<https://casel.org/>

CASEL. (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. CASEL  
<https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf>

Colaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2022, July 22).

*Advancing Social and Emotional Learning*. CASEL. <https://casel.org/>

Centro de Investigación y Evaluación Sociomédica. (n.d.). *Informe*

*ejecutivo: Prevención violencia comunitaria*.

[https://es.scribd.com/document/176086957/Informe-Ejecutivo-](https://es.scribd.com/document/176086957/Informe-Ejecutivo-Prevencion-Violencia-Comunitaria)

[Prevencion-Violencia-Comunitaria](https://es.scribd.com/document/176086957/Informe-Ejecutivo-Prevencion-Violencia-Comunitaria)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020, September

28). *La Educación en tiempos de la Pandemia de Covid-19*. Publicación

| Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

[https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-](https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19)

[pandemia-covid-19](https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19)

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing*

*among five traditions*. Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Educational research: Qualitative, quantitative, and*

*mixed methods approaches* (3rd. ed.). SAGE Publications.

Crosby, M. (2018). *Discovering the best practices for design and*

*development of high school online physical education: A*

*phenomenological study*. [Doctoral dissertation, University of

Massachusetts Global]. UMass Global ScholarWorks.

[https://digitalcommons.brandman.edu/edd\\_dissertations/147/](https://digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/147/)

Cunningham, W. (2009). Unpacking youth unemployment in Latin America.

*Policy Research Working Papers*. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5022>

Departamento de Estudios Graduados Facultad de Educación. (2018).

*MANUAL DE PROCEDIMIENTOS REGLAMENTARIOS PARA LA TESIS, EL PROYECTO DE MAESTRÍA Y LA DISERTACIÓN*

*DOCTORAL*. Rio Piedras, Puerto Rico; Universidad de Puerto Rico.

Darling-Hammond, L. (2015). *Handbook of social and emotional learning:*

*Critical skills for building healthy schools*. Guilford Press.

Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to*

*sociological methods*. Aldine Pub. Co.

Denzin, N. K. (1977). *The research act: A theoretical introduction to*

*sociological methods*. McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*.

SAGE.

Departamento de la Familia. (2014). Plan nacional para la prevención del

maltrato de menores en Puerto Rico 2014-2024.

<https://bit.ly/3OtfqtY>

Dewey, J. (1958). *Art as experience*. Capricorn Books.

Dewey, J., Samuels, W. J., & Koch, D. F. (1989). *Lectures by John Dewey*.

Díaz-Escoto, M. A. (2016, July 19). *El tercer gran modelo de inteligencia emocional: Reuven Bar-On*. <https://miguelangeldiaz.net/el-tercer-gran-modelo-de-inteligencia-emocional-reuven-bar-on/>

Durlak, J. A., Weissberg, C. E., & Herausgeber, R. P. (2017). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. The Guilford Press.

Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.

Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: Reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>

Enciclopedia Concepto. (2021, August 5). *Conciencia social*. Concepto.  
<https://concepto.de/conciencia-social/>

Eraut, M. (1995). Schon shock: A case for refraining reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, 1(1), 9–22.  
<https://doi.org/10.1080/1354060950010102>

- Estremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1(18), 212-219.  
<https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Explorable. (2009, April 24). *Muestreo de bola de nieve: Muestreo en cadena*. Explorable: Think Outside The Box.  
<https://explorable.com/es/muestreo-de-bola-de-nieve>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Granero, A. L. (2013). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI/Veintiuno Editores.
- García, A. I. (2013, May 15). Clave la unión de fuerzas para la educación. *El Nuevo Día*.  
<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/clave-la-union-de-fuerzas-para-la-educacion/>
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18633>

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. In P. McLaren & Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, pp. 17-22. Editorial Graó.

Glasser, W. (1998). *The quality school: Managing students without coercion*. HarperPerennial.

Goldie, P. (2002). *The emotions: A philosophical exploration*. Oxford University Press.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.

Goleman, D., González D., & Mora, F. (2009). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Goodman R. (2017). *Using EQ to build trust across racial and political divides*. EQ Life, Six Seconds.

<http://www.6seconds.org/2017/08/15/using-eq-build-trust-across-racial-political-divides/>

Goodman, R. (2017, July 12). *Dragonfly: Social emotional learning goes outdoors*. Six Seconds.

<https://www.6seconds.org/2017/07/12/dragonfly-social-emotional-learning-goes-outdoors/>

- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice, 16*(3), 361–371.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Hernández, R. J. (2013). *Autogestión emocional. Sesión 4: El valor de las emociones*. [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=C2xhYOUeAWw>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). McGraw-Hill; Interamericana Editores.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage Publications.

- Kinsella, E. A. (2010). The art of reflective practice in health and social care: Reflections on the legacy of Donald Schön. *Reflective Practice*, 11(4), 565–575. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.506260>
- Lama, D. (2009). *Emotional awareness: Overcoming the obstacles to psychological balance and compassion*. Holt McDougal.
- Langer, E. J. (2016). *The power of mindful learning* (2nd ed.). Lifelong Books; Da Capo Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3rd ed., Vol. 1). Editorial Graó.
- Lucca-Irizarry, N. & Berríos-Rivera, R. (2009). *Investigación cualitativa: fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Markow, D., & Scheer, M. (2003). *The Metlife survey of the american teacher: An examination of school leadership*. Harris Interactive, Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505002.pdf>
- Martin, D., & Boeck, K. (1997). *EQ. Qué es inteligencia emocional: Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. EDAF.
- Martínez Miguelez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2). <https://doi.org/> ISSN 1011-2251



- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana* (1st ed.). Trillas.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772–781.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5th ed.). Pearson-Addison Wesley.
- McMillan, K. (2008). Changing identities: Intercultural dimensions in Scottish educational contexts. *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 119-135. <https://eric.ed.gov/?id=EJ822463>
- Mesa-Expósito, J. (2017, January 17). ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la empatía? PsiAra. <https://bit.ly/36Aafr8>
- Moncada-Cerón, J. S., & Gómez-Villanueva, B. (2015). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia: Estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la

Cruz Hidalgo México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386127>

Mora, H. (2004, June). *Criterios De Validez Y Triangulación En La investigación Social "Cualitativa" -Una Aproximación Desde El Paradigma Naturalista. 4° taller de Metodología Escuela de Antropología, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO*. Araucana; Chile.

Moral Santaella, C. (2006). CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ACTUAL. *Revista De Investigación Educativa*, 24(1), 147–164.  
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886008>

*Muestreo de Bola de Nieve*. Muestreo en cadena. (2009).  
<https://explorable.com/es/muestreo-de-bola-de-nieve>

Muñiz García, A. I. (2013, May 15). Clave La Unión De Fuerzas Para La Educación. *El Nuevo Día*, pp. 146–147.

Naciones Unidas. (2020). *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*. United Nations. Retrieved from <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>

- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press; Columbia University.
- Olavarría, L. (2019, July 9). ¿Cómo influye las emociones en los comportamientos de las personas? RPP Noticias.  
<https://rpp.pe/vital/expertos/como-influye-las-emociones-en-los-comportamientos-de-las-personas-noticia-1207845>
- Ortiz-Guzmán, A. (2018, May 7). *El estrés laboral: Definición, causas, consecuencias y cómo prevenirlo*. Prevecon.  
<https://prevecon.org/es/el-estres-laboral-definicion-causas-consecuencias-y-como-prevenirlo/>
- Osher, D., Spier, E., Kendziora, K., & Cai, C. (2009, April 14). *Improving academic achievement through improving school climate and student connectedness*. [Conference session]. American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA, United States. <https://safealaskans.org/wp-content/uploads/2018/07/2009-04-14-AIR-AERA-Improving->

Academic-Achievement-Through-Improving-School-Climate-and-Student-Connectedness.pdf

Osorio-Gómez, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: Estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 1-9.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012953004>

Pérez-Cabani, M. L., Reyes-Carretero, M. & Juandó, J. (2001). Afectos, emociones y relaciones en la escuela: Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria (1st ed.). Graó.

Pérez-Hernández, J. (2017, March 30). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista Vinculando*.

[https://vinculando.org/psicologia\\_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html](https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html)

Pérsico-Lamas, L. (2018). *Inteligencia emocional*. Libsa.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* (A. Rosin). Viking.

Reguera, L. (2019, July 17). *Los profesores con inteligencia emocional son los que dejan huella*. La Mente es Maravillosa.

<https://lamenteesmaravillosa.com/los-profesores-inteligencia-emocional-los-dejan-huella/>

Revueltas, J. (2014, June 10). *¿Qué es la autogestión académica?* Autodidactas de México.

<https://autodidactas2011.wordpress.com/2014/06/10/que-es-la-autogestion-academica-jose-revueltas/>

Ríos-Cabrera, P. A. (2014). *La aventura de aprender* (5th ed.). Cognitus.

Rogers, C. & Jerome Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (J. Soler Chic). Paidós Educador.

Rogers, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica* (L. Wainberg). Paidós.

Rojas, F., Escalante, D., Bermúdez, L., & Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*, 26, 120–129. <https://bit.ly/3K6GjRh>

Sanjuán-Pertusa, C. (2020, March 10). *Viaje al centro de ti mismo: El autoconocimiento emocional*.

<https://www.moverlossentimientos.com/index.php/blog/item/57-el-autoconocimiento-emocional>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing.

Schön, D. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>

Serafín, I. (2015, July 12). Ambiente escolar saludable. INED21. <https://ined21.com/ambiente-escolar-saludable>

Stake, R. E. (1998). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Tinberg, H. B. (1991). "An enlargement of observation": More on theory building in the composition classroom. *College Composition and Communication*, 42(1), 36-44. <https://doi.org/10.2307/357537>

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4th ed.). Ecoe Ediciones. <https://bit.ly/37CtKQn>
- Torres, A., & Zinny, L. (2014). *Habilidades socioemocionales: Una materia pendiente*. La Voz. <http://www.lavoz.com.ar/node/985958>
- Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434–459. <https://doi.org/10.17763/haer.63.4.m42704n778561176>
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., & Martín, L. J. (2012). Elementary school teacher's self-perceived instructional competence: A new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47–78. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.5622>
- Westbrook, R. B. (1993). *John Dewey and american democracy*. Cornell University Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Yöney, H. (2021). Emotional intelligence. *Marmara Medical Journal*, 14(1), 47-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marumj/issue/25797/272072>

Zakrzewski, V. (2012, October 23). Do we care for our teachers? *Greater Good Magazine*.

[https://greatergood.berkeley.edu/article/item/do\\_we\\_care\\_for\\_our\\_teachers](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/do_we_care_for_our_teachers)

Zakrzewski, V. (2013, August 13). Why teachers need social-emotional skills. *Greater Good Magazine*.

[https://greatergood.berkeley.edu/article/item/why\\_teachers\\_need\\_social\\_emotional\\_skills](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/why_teachers_need_social_emotional_skills)

Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function:

Mechanisms underlying emotion regulation. <https://bit.ly/3vDbSwQ>



## APÉNDICES

**APÉNDICE A****Protocolo de preguntas de la entrevista inicial**

**Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de clases.  
Marta A. Montañez Fernández  
2021**

**Protocolo de preguntas de la entrevista inicial**

Propósito: El propósito de la entrevista inicial es explorar la visión del docente participante acerca de las características de un ambiente saludable en la sala

de clase e identificar los incidentes más comunes que para ellos afectan este ambiente. A partir del análisis de esta entrevista inicial, la investigadora desarrollará un instrumento titulado “Incidentes en la sala de clase” el cual se construirá con el insumo que los participantes hayan ofrecido en esta entrevista y estará a la disposición de los participantes para ser utilizado en las fases de reflexión. Durante esta entrevista se auscultará, además su conocimiento y disposición a participar de un proceso siguiendo el modelo reflexivo de Schön.

1. ¿Cómo definiría un ambiente saludable en la sala de clases?
2. ¿Qué es para usted un ambiente saludable en la sala de clases?
3. Mencione los incidentes más comunes que afectan el ambiente saludable en su sala de clase
4. ¿Ha participado usted en procesos reflexivos dentro de su gestión docente? De contestar que sí, explique.
5. ¿Conoce los procesos reflexivos (reflexión en la acción y reflexión sobre la acción) desarrollados por Schön?

## **APÉNDICE B**

**Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases**

### Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases

Propósito: A partir de la literatura se somete un primer instrumento titulado “Hoja de incidentes que afectan el ambiente de la sala de clases”. Este instrumento se editará a la luz de las expresiones que ofrezcan los docentes y se recojan en la entrevista inicial. Con la información provista por los docentes, la investigadora hará las ediciones. En este instrumento además se provee un espacio para efectuar el proceso reflexivo de investigación en la acción; identificar la emoción y la acción o reacción que efectúe el docente al suscitarse el incidente.

Docente \_\_\_\_\_

Semanas (fechas) \_\_\_\_\_

Durante las próximas dos semanas, marque cada ocasión en la cual se suscite un incidente que afecte el ambiente en su sala de clases. Clasifíquelo bajo una de las categorías provistas en la tabla. Una vez identifique el incidente en la tabla, indique la emoción que sintió y su reacción o acción ante lo sucedido en el espacio provisto al final de este documento.

<b>Incidente/ Día y Frecuencias</b>	<b>lunes</b>	<b>martes</b>	<b>miércoles</b>	<b>jueves</b>	<b>viernes</b>
1. Falta de acceso al internet					
2. Baja calidad en la conexión					
3. Conexión lenta					
4. Interrupción en la conexión					
5. Conexión frizada					
6. Mucho ruido					
7. Falta de audio					
8. Falta de imagen					
9. Falta de dominio de programas, plataformas o aplicaciones (docentes)					
10. Falta de dominio de programas, plataformas o aplicaciones (estudiantes)					
11. Falta de acceso a contenidos compartidos por el docente					
12. No lograr descargar los contenidos					

<b>Incidente/ Día y Frecuencias</b>	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
13. Constantes interrupciones					
14. Conflictos entre estudiantes					
15. Comentarios o acciones consideradas como acoso "bullying"					
16. Conflictos entre estudiantes y docente					
17. Falta de participación de los estudiantes					
18. Utilizar el chat de maneras inadecuadas					
19. Utilizar las redes sociales durante la clase					
20. Utilizar juegos o aplicaciones durante la clase					

### Reflexión en la acción

<b>Incidente</b>	<b>Emoción</b> (alegría, tristeza, coraje, miedo, desagrado)	<b>Acción o reacción del docente</b>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

## **APÉNDICE C**

### **Preguntas guías de reflexión sobre la acción**

## Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de clases.

Marta A. Montañez Fernández

2021

### Guía para el proceso reflexivo de reflexión sobre la acción

Propósito: Utilizando el mismo instrumento que se trabajó en la reflexión en la acción (“Hoja de Incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases híbrido” y guiado por preguntas se le propone al docente hacer una reflexión sobre la acción en la que este identifique si mediante sus reacciones y acciones logró reestablecer el ambiente en su sala de clases híbrida. De haberlo reestablecido identificar los saberes intrínsecos los cuales dirigieron sus acciones y/o reacciones hacia este logro. De no haberlo logrado, identificar a su vez otras conductas que podrían facilitararlo. Se orientará a los participantes a que inicien este proceso, luego de concluir su tiempo lectivo idealmente en el día donde ocurrió el incidente.

### Preguntas guías para facilitar el proceso reflexión sobre la acción

1. ¿Fue mi acción/reacción efectiva para reestablecer el ambiente en la sala de clases? ¿Por qué?
2. ¿Cómo reacciona usted usualmente cuando se siente alegre, triste, con miedo, con coraje, frustración o asco?
3. ¿De qué maneras logra manejar esa emoción en otros escenarios?



4. De no haber logrado reestablecer el ambiente adecuado en su sala de clases virtual: ¿Qué se le ocurre puede hacer de ocurrir una situación similar?

## **APÉNDICE D**

### **Protocolo de preguntas para la entrevista final**

**Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de clases.**

**Marta A. Montañez Fernández**

**2021**

**Protocolo de preguntas de la entrevista final**

Propósito: El propósito de la segunda entrevista es conocer los pensamientos, emociones y aprendizajes (si alguno) obtenidos por los docentes participantes en la experiencia con los espacios de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Esta entrevista, a su vez, espera auscultar el conocimiento adquirido y la transformación que ha habido, si alguna, en la práctica y gestión del docente luego de haber experimentado los espacios reflexivos.

1. ¿Qué pensamientos le surgieron más frecuentemente al identificar los incidentes que afectaron el ambiente en su sala de clases?
2. ¿Qué emociones le surgieron más frecuentemente al identificar los incidentes que afectaron el ambiente en su sala de clases?
3. ¿Puede identificar algún aprendizaje derivado de los espacios de reflexión en la acción y/o reflexión sobre la acción?
4. ¿Piensa usted que los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción han aportado a su gestión docente?
5. ¿Entiende usted que los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción son capaces de transformar la práctica docente en favor al manejo del ambiente de la sala de clase?

## **APÉNDICE E**

**Tabla para el análisis de la reflexión en la acción**

**Para análisis proceso de reflexión en la acción**

Incidente	Emoción	Acciones o reacciones de docentes (reflexión en la acción)
1. Constantes interrupciones		
2. Conexión congelada		
3. No lograr descargar contenidos		
4. Conexión lenta		
5. problemas de conexión, señal intermitente		
6. Interrupción de la conexión digital		
7. Imagen y audio no funcionaban		
8. Falta de acceso a Internet		
9. Utilizar el chat de manera inadecuada		
10. Correo electrónico emergente		
11. Estudiante llorando		
12. Falta de respeto		
13. No entregar trabajos de clase		
14. Falta de participación		
15. Falta de acceso a contenidos compartidos por el docente		
16. Padres, abuelos o cuidadores participando de la clase		
17. Estudiante llega tarde		

MAM 08/19/2021

## **APÉNDICE F**

**Tabla para el análisis de la reflexión sobre la acción**

## Para análisis proceso de reflexión sobre la acción

Incidente	Acción/reacción	Emoción	Efectividad	Reacción usual ante la misma emoción	Manejo de la emoción en otros escenarios	Ideas para manejar incidentes similares en el futuro
<b>Problemas con internet</b>						
1. Conexión frizada 2. No poder descargar 3. Conexión lenta 4. Problemas de conexión, señal intermitente. 5. Falta de imagen y audio 6. Falta de acceso a Internet 7. Falta de acceso a contenidos compartidos por el docente						
<b>Constantes interrupciones</b>						
1. Directora interrumpe 2. Estudiante interrumpe. 3. Adulto cuidador interrumpe						
<b>Utilizar el chat o correo electrónico de maneras inadecuadas</b>						
1. Notificación por el chat						
<b>Participación por debajo de las expectativas del docente</b>						
1. No entregar trabajos de clase 2. Falta de participación 3. Poca motivación						
<b>Faltas de respeto</b>						
1. De estudiante 2. De adulto cuidador						
<b>Tardanzas</b>						
1. De estudiantes						
<b>Emociones</b>						
1. Estudiante llorando						
<b>Padres, abuelos o cuidadores participando de la clase</b>						
1. Adulto provee respuestas 2. Abuelas participando de clase 3. Abuela hablando por teléfono						

## APÉNDICE G

**Tabla de frecuencias para el análisis de la *Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases***



**Para análisis Hoja de incidentes que afectan el ambiente en la sala de clases y frecuencias**

<b>Tipos de incidentes reportados</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Categorías de incidentes</b>	<b>Frecuencia</b>
1. Conexión lenta	4	1. Problemas con Internet (1, 7, 8, 9, 11, 12,13)	<b>14</b>
2. Falta de acceso al internet	3		
3. Conexión frizada	2		
4. No entregar trabajos de clase	2		
5. Interrupción en la conexión	1		
6. Falta de imagen y de audio	1		
7. Falta de acceso a contenidos compartidos por el docente	1		
8. No lograr descargar los contenidos	1		
9. Constantes interrupciones	8	2. Constantes interrupciones (variadas)	<b>8</b>
10. Falta de participación de los estudiantes	2	3. Participación por debajo de las expectativas del docente (10 y 11)	<b>3</b>
11. No entrega de trabajos asignados	1		
12. Padres, abuelos o cuidadores participando de la clase	3	4. Padres, abuelos o cuidadores participando de la clase	<b>3</b>
13. Faltas de respeto	2	5. Faltas de respeto	<b>2</b>
14. Estudiante llega tarde	2	6. Estudiante llega tarde	<b>2</b>
15. Utilizar el chat o correo electrónico de maneras inadecuadas	1	7. Utilizar, chat y correo electrónico, de maneras inadecuadas (13 y 15)	<b>1</b>
16. Estudiante llorando	1		
<b>TOTALES</b>	<b>34</b>	8. Estudiante llorando	<b>1</b>
			<b>34</b>

## **APÉNDICE H**

**Tabla para el análisis de la entrevista inicial**

**Apéndice H**  
**Para análisis entrevista #1**

Docente	Definición propia de un ambiente saludable en la sala de clases	Incidentes más comunes que afectan su sala de clases	Participación en procesos reflexivos	Conoce procesos reflexivos (reflexión en acción y reflexión sobre la acción) de Schön
1				
2				
3				
4				
5				

**Leyenda:**    María #1 Verde            Ariana #2 Azul            Laura #3 Amarillo            Jessica # 4 Violeta            Sabrina #5 Marrón



## **APÉNDICE I**

### **Tabla para el análisis de la entrevista final**

**Para análisis entrevista final**

Pensamientos frecuentes ante los incidentes que afectaron el ambiente de su sala de clases	Emociones que surgieron frecuentemente al identificar incidentes en la sala de clases	Aprendizajes derivados de los espacios de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción	Aportación de los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, si alguno a su gestión docente	Cree que los procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción pueden transformar su práctica docente	Identificar pensamientos y emociones en incidentes que afecten el ambiente de sala de clase, mejora el ambiente

**Leyenda:**

María #1 Verde

Ariana #2 Azul

Laura #3 Amarillo

Jessica # 4 Violeta

Sabrina #5 Marrón

## **APÉNDICE J**

### **Certificado de CITI PROGRAM**



Completion Date 25-Feb-2018

Expiration Date 24-Feb-2021

Record ID 26314264

This is to certify that:

**Marta Montanez**

Has completed the following Citi Program course:

**Investigaciones psicológicas, sociales o educativas**

(Curriculum Group)

**Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos**

(Course Learner Group)

**1 - Stage 1**

(Stage)

Under requirements set by:

**Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras**

**CITI**  
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at [www.citiprogram.org/verify/?wfa33a740-0b59-4a76-b5ac-df5144501d29-26314264](http://www.citiprogram.org/verify/?wfa33a740-0b59-4a76-b5ac-df5144501d29-26314264)



## **APÉNDICE K**

### **Autorización del CIPSHI**

Universidad de  
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS  
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)  
IRB 00000944  
cipshi.degi@upr.edu ~ http://graduados.uprrp.edu/cipshi

### AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO



Recinto de  
Río Piedras

**Número del protocolo:** 2021-001

**Título del protocolo:** Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de clases

**Investigadora:** Marta A. Montañez Fernández

**Tipo de revisión:**  Inicial  Renovación

**Evaluación:**  Comité en pleno  
 Revisión expedita:  
Categoría(s) de exención 45 CFR §46.104(d): 2 (iii)

**Fecha de la autorización:** 4 de marzo de 2021

*Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.*

  
Cláudia X. Alvarez Romero, Ph.D.  
Presidenta del CIPSHI o  
representante autorizado

Decanato de  
Estudios Graduados  
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801  
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000  
Ext. 86700  
Fax 787-763-6011

Página electrónica:  
<http://graduados.uprrp.edu>

## **APÉNDICE L**

### **Carta de invitación a docentes**

**Invitación para participar en Proyecto de Investigación doctoral:  
Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del  
docente para el manejo del ambiente en la sala de clases.**

Marta A. Montañez Fernández

2021

Esta invitación va dirigida a docentes de kínder a tercer grado que estén impartiendo clases actualmente en alguna escuela urbana en la zona metropolitana de San Juan, Puerto Rico. La estudiante doctoral e investigadora Marta A. Montañez Fernández les invita a participar de su proyecto de disertación doctoral "*Hacia la autoconciencia y la autogestión: competencias socioemocionales del docente para el manejo del ambiente en la sala de clases*".

Esta investigación propone explorar las competencias socioemocionales que tienen o han desarrollado los docentes de kínder a tercer grado de escuelas urbanas en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico en el manejo del ambiente de sus salas de clase. Además, pretende observar el efecto de un espacio predeterminado y dirigido en el que el docente reflexione sobre los acontecimientos que ocurren en su sala de clases, incluyendo sus acciones y reacciones, con el propósito de identificar conductas efectivas y las que no lo fueron, en un proceso que conduzca a su autoconocimiento. El estudio se ampara en la aspiración de la investigadora de indagar cómo los procesos socioemocionales de los docentes potencian su gestión pedagógica y su capacidad para desarrollar ambientes acogedores, seguros y saludables en sus salas de clases.

Para participar de la investigación se proponen los siguientes criterios:

1. Trabajar actualmente como docente de kínder a tercer grado en alguna Institución educativa del área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico
2. Contar con un bachillerato en educación en el nivel k-3 de alguna institución acreditada.
3. Demostrar disposición a comunicarse con la investigadora mediante reuniones virtuales por alguna plataforma educativa, *voice pods*, mensajes de texto y mensajes de voz.

La investigación se llevará a cabo de marzo a mayo de 2021. Esperando una participación activa por parte de los docentes de tres semanas, aproximadamente.

Si cumple con los requisitos y está interesado en participar de esta investigación diríjase a la investigadora Marta A. Montañez Fernández por medio de su correo electrónico [marta.montanez@upr.edu](mailto:marta.montanez@upr.edu) para que le indique el día y la hora de la orientación.

Muchas gracias por su atención,

Marta A. Montañez Fernández

## **APÉNDICE M**

### **Hoja de consentimiento informado**



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

## HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

### HACIA LA AUTOCONCIENCIA Y LA AUTOGESTIÓN: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE PARA EL MANEJO DEL AMBIENTE EN LA SALA DE CLASES

Le saluda, Marta A. Montañez Fernández, investigadora y estudiante doctoral del Programa Graduado en Educación de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. Me dirijo a usted para invitarle a participar de la investigación; *HACIA LA AUTOCONCIENCIA Y LA AUTOGESTIÓN: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE PARA EL MANEJO DEL AMBIENTE EN LA SALA DE CLASES*. Usted ha sido invitado a participar de esta investigación porque está actualmente impartiendo clases de kínder a tercer grado en una escuela del área urbana y metropolitana de San Juan, Puerto Rico.

#### I. Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es explorar las competencias socioemocionales que tienen o han desarrollado los docentes de kínder a octavo grado de escuelas urbanas en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico en el manejo del ambiente de sus salas de clase. Además, pretende observar el efecto de proveer un espacio de tiempo, predeterminado para que el docente reflexione sobre sus acciones y/o reacciones en la sala de clases, el cual a su vez estará guiado por preguntas que le brindarán dirección en sus procesos reflexivos.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir y aportar conocimientos, prácticas y estrategias que ayuden a los docentes a reconocer, potenciar y desarrollar sus competencias socioemocionales y así lograr fortalecer su práctica docente.

#### II. Participantes del estudio

Los participantes de esta investigación serán docentes de kínder a octavo grado de escuelas urbanas en el área metropolitana de San Juan, Puerto Rico que estén impartiendo clases actualmente. Los participantes cuentan con un bachillerato en educación

03/03/2021

1 de 7



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

en el nivel k-3 de alguna institución acreditada. Se espera que en la investigación participen un mínimo de cinco docentes como voluntarios, los cuales estén interesados en participar de las tres fases de la investigación: entrevistas, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción; y expresen su disposición a comunicarse con la investigadora mediante reuniones virtuales por la plataforma educativa *GoogleMeet*.

### III. Procedimientos

Esta investigación sigue un diseño cualitativo. El procedimiento para realizar el acopio de información comprende dos entrevistas, hojas de incidentes en la sala de clases, grabaciones de voz estilo podcast o mensajes de voz. Para las entrevistas y acopio de datos y materiales utilizaremos las herramientas que provee *Google Suite* específicamente la plataforma *GoogleMeet*. Para utilizar la plataforma *GoogleMeet* no es necesario bajar la aplicación de esta, con tener conexión a Internet de banda ancha basta. El uso de estas herramientas mediante el dominio @upr.edu ofrece a la investigadora mayor asistencia técnica en caso de requerirse. Además del participante utilizar el espacio de la escuela durante la entrevista no tendrá costos de Internet ni por utilizar la plataforma.

Los procedimientos a los que será expuesto, en esta investigación serán básicamente seis: invitación para participar de la investigación a los docentes por medio del correo electrónico institucional, orientación y firma de consentimiento informado, entrevista inicial, proceso de reflexión en la acción, proceso de reflexión sobre la acción y entrevista final. La entrevista inicial será una semiestructurada para explorar su visión acerca de las características de un ambiente saludable en la sala de clase y sobre incidentes comunes que afectan el ambiente en sus salas de clases. A partir del análisis de esta entrevista, la investigadora desarrollará un instrumento titulado "Incidentes en la sala de clase" y estará a su disposición para iniciar las fases de reflexión.

03/03/2021

2 de 7



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Fase de reflexión en la acción en esta fase se identificarán incidentes en la sala de clases que afecten su ambiente. Para esto, contarán con el instrumento "Incidentes en la sala de clases" para que, por medio de la reflexión en la acción reconozcan la emoción que sintieron durante el incidente y su reacción ante lo sucedido en el mismo instrumento. En la fase reflexión sobre la acción se utilizarán grabaciones de voz en las que reflexionará sobre la fase de reflexión en la acción. Se le proveerá una guía para que le apoye en el proceso, con preguntas como: ¿fue mi acción/reacción efectiva para reestablecer el ambiente en la sala de clases? ¿por qué? ¿cómo reacciona usted usualmente cuando se siente alegre, triste, con miedo, con coraje, frustración o asco? ¿de qué maneras logra manejar esa emoción en otros escenarios? Si no consiguió reestablecer un ambiente saludable en la sala de clases: ¿qué se le ocurre puede hacer de ocurrir una situación similar?

En la fase de la entrevista final se realizará una segunda entrevista semiestructurada. Utilizando preguntas abiertas para conocer sus pensamientos, emociones y aprendizajes obtenidos por los docentes en la experiencia con los espacios de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Cada una de las fases le tomará un estimado de tiempo de entre 10 a 20 minutos. Participar en este estudio le tomará aproximadamente 4 semanas del semestre académico que corre de enero a mayo de 2021. Se tomarán grabaciones en audio que se utilizarán para documentar el proceso de las entrevistas y luego, transcribirlas *ad verbatim*. Estos audios no serán publicados. Las grabaciones en audio que se utilizarán para documentar el proceso de las reflexiones y las entrevistas no serán publicadas, tampoco se tomarán fotos ni se harán grabaciones en video de estudiantes o dinámicas en la sala de clase.

### **Riesgos y beneficios**

Se reconoce que la dinámica de la investigación tratará con procesos socioemocionales.

Los procesos socioemocionales de autoconocimiento y autogestión son procesos

03/03/2021

3 de 7





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

complejos. De sentirse agotado o incómodo por los procesos o por el uso de las herramientas digitales se podrán segmentar las entrevistas en dos espacios de 15 minutos u otra disposición que el participante desee establecer. Además, la investigadora estará muy atenta al sentir y las preocupaciones de los participantes mostrándose sensible a sus procesos socioemocionales y proveyendo el espacio para que los participantes se abstengan de contestar algunas preguntas o de abandonar la investigación en cualquier momento.

Se reconoce el riesgo de contagio que presenta la pandemia mundial del virus del COVID 19 por lo que esta investigación se ha rediseñado para llevarse a cabo de manera virtual en su totalidad. De no llevar a cabo la recopilación de datos en la escuela, existe la posibilidad de que incurra en cargos adicionales por el consumo de datos móviles o de conexión de internet. De no conocer la herramienta de videollamadas *GoogleMeet* y tener que familiarizarse con ella le puede consumir más tiempo del esperado y provocar cierta incomodidad a algunas personas.

Esta investigación no conlleva beneficios directos para los participantes.

### **Confidencialidad**

Toda información que se obtenga de usted se mantendrá estrictamente confidencial y su nombre no se utilizará en ningún informe o publicación del estudio. Para asegurar la confidencialidad suya como participante del estudio, se le asignará un nombre ficticio y se utilizará un código para identificar cualquier información que comparta para propósitos de la investigación. Tanto el nombre ficticio como el código se utilizarán al citar los datos en el análisis cualitativo. La hoja de consentimiento informado y el nombre ficticio que identifique los documentos, así como las grabaciones y documentos quedarán bajo la custodia de la investigadora. Los datos crudos que se recojan durante el proceso de la investigación estarán custodiados exclusivamente por la investigadora en un armario bajo llave.

03/03/2021

4 de 7



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Estos incluyen: la hoja de consentimiento informado, las grabaciones, las transcripciones de las entrevistas y las hojas de incidentes en la sala de clases. Al cabo de tres años los documentos escritos se destruirán en una trituradora de papel personal y el material digital se borrará de la memoria externa de la computadora.

La información que se comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente.” Debido a que la investigadora es una estudiante doctoral, su supervisora de comité de disertación pudiera tener acceso a los datos crudos del estudio los cuales podrían identificar a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. También, los oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a la investigadora los datos del estudio, incluyendo este documento.

#### **Relevo de responsabilidad del Departamento de Educación de Puerto Rico**

“Se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente a esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el Departamento de Educación de Puerto Rico.

03/03/2021

5 de 7



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO. RECINTO DE RÍO PIEDRAS. FACULTAD DE EDUCACIÓN

El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación” (DEPR, Carta Circular 13-2014-2015)

### Derechos

La investigadora, Marta A. Montañez Fernández, quien ha fungido como educadora, facilitadora, coordinadora de proyectos, desarrolladora de currículo integrado y *coach* pudiese haber tenido relación con usted en dichas labores. El propósito de esta divulgación es para que usted pueda determinar si esta relación afecta su disposición a participar en este estudio. Participar o no participar en la investigación no tendrá efecto en los servicios que recibe o pudiese recibir de parte de la investigadora.

Su participación es completamente voluntaria y tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular y a abandonar o concluir alguna de las entrevistas mediante la herramienta de “abandonar sesión” o *logout*. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento, le exhortamos a grabarlo y/o guardarlo. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Marta A. Montañez Fernández al 787 391-5269 o a [marta.montanez@upr.edu](mailto:marta.montanez@upr.edu) o con su directora de disertación doctoral, Dra. María Soledad Martínez Miranda al (787) 764-0000 ext. 89249 o a [maria-soledad.martinez@upr.edu](mailto:maria-soledad.martinez@upr.edu). Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787- 764-0000, extensión 86773 o a [cipshi.degi@upr.edu](mailto:cipshi.degi@upr.edu).

03/03/2021

6 de 7



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Su firma en este documento significa que decidió participar en esta investigación después de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

**Coloque sus iniciales en la alternativa de su interés:**

\_\_\_\_ Estoy de acuerdo con que se me grabe en audio.

\_\_\_\_ No estoy de acuerdo con que se me grabe en audio.

Nombre del participante	Firma	Fecha

**Discuti el contenido de esta hoja de consentimiento con el arriba firmante.**

Nombre de la investigadora	Firma	Fecha

03/03/2021

7 de 7

## RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA

Marta A. Montañez Fernández nació el 15 de diciembre de 1972 en San Juan, Puerto Rico. Obtuvo un bachillerato en Psicología, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez. Cuenta con el 90% de los créditos conducentes a una maestría en Consejería Psicológica, obtuvo maestría en Diseño y Evaluación Curricular de la Universidad Metropolitana de Puerto Rico y está certificada en *Mindfulness-based Social, Emotional, Academic and Ethical Learning for K-12 Systemic Change, of Transformative Educational Leadership (TEL)* del OMEGA Institute en Nueva York.

Durante veinte años se ha desempeñado como maestra de español, matemáticas, ciencias y estudios sociales a nivel k-12, en varios planteles de escuelas públicas y privadas de Puerto Rico. Escenarios educativos en los que, a su vez, ha servido como consultora, capacitadora y mentora de maestros y directores en temas sobre: comprensión lectura, transformación de tareas, estrategias educativas, integración curricular, *STEM* y Desarrollo de destrezas sociales y emocionales. Ha participado en el desarrollo y edición de textos escolares de diversas disciplinas. Durante los últimos años se ha enfocado en desarrollar iniciativas educativas sobre el desarrollo de destrezas socioemocionales para docentes y estudiantes

Actualmente labora como coordinadora académica del Proyecto Educativo de las Comunidades del Caño Martín Peña, consultora educativa y

mentora en diversas compañías, además de facilitar proyectos educativos de Desarrollo social y emocional a docentes y estudiantes en comunidades educativas. Para cualquier contacto se pueden comunicar a su correo electrónico [marta.montanez@upr.edu](mailto:marta.montanez@upr.edu).