

HACIA UN EJERCICIO PROFESIONAL PRÓSPERO:

el rol del
aprendizaje
socioemocional
y el bienestar
docente

Paula Correa Gutiérrez
Fabiola Sáez Delgado
Pilar Jara Coatt



EDITORIA
ARTEMIS

2026



HACIA UN EJERCICIO PROFESIONAL PRÓSPERO:

el rol del
aprendizaje
socioemocional
y el bienestar
docente



Paula Correa Gutiérrez
Fabiola Sáez Delgado
Pilar Jara Coatt



EDITORIA
ARTEMIS

2026

2026 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Autoras	Paula Correa Gutiérrez Fabiola Sáez Delgado Pilar Jara Coatt
Financiado por	Proyecto FONDECYT Regular N°1241902
Registro de Propriedade Intelectual	Inscripción otorgada por el Departamento de Derechos Intelectuales (Chile): N.º de inscripción: 2026-A-2629
Imagem da Capa	gropgrop/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juárez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil



Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godínez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil



Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H152 Hacia un ejercicio profesional próspero [livro eletrônico] : el rol del aprendizaje socioemocional y el bienestar docente / Organizadores Paula Correa Gutiérrez, Fabiola Sáez Delgado, Pilar Jara Coatt. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026. il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81701-86-4

DOI 10.37572/EdArt_230326864

1. Formação docente. 2. Aprendizagem socioemocional – Educação. 3. Bem-estar docente – Prática pedagógica. 4. Educação superior. I. Gutiérrez, Paula Correa. II. Delgado, Fabiola Sáez. III. Coatt, Pilar Jara.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



AGRADECIMIENTOS

A Dios, guía y sostén de cada etapa de este proceso, quien dispuso en el camino a personas que hicieron posible la construcción de esta obra y dieron sentido a cada una de sus páginas.

A los y las estudiantes de pedagogía, protagonistas de este libro, quienes compartieron con generosidad, honestidad y compromiso sus vivencias, expectativas y desafíos. Sus voces constituyen el corazón de este trabajo y un legado significativo para quienes se preparan para ejercer la docencia.

A los profesores y profesoras que ejercen en contextos de alta complejidad, particularmente en establecimientos del Servicio Nacional de Menores (SENAME), quienes aportaron sus experiencias, emociones y aprendizajes desde una práctica situada y profundamente humana. Sus testimonios enriquecen este libro y ofrecen una guía valiosa para quienes inician su trayectoria docente.

Al Grupo de Investigación e Innovación “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL)” de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, por su contribución al desarrollo académico e investigativo en el ámbito del aprendizaje socioemocional y el bienestar, fundamentos que atraviesan este trabajo.

Finalmente, al Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, cuyo enfoque formativo y proyección investigativa han fortalecido la reflexión crítica y la mirada innovadora que sustentan esta obra.

Financiado por: Proyecto FONDECYT Regular N°1241902, titulado “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-it basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

PRÓLOGO

Hablar de formación docente implica reconocer que enseñar no es solamente dominar contenidos, planear clases o aplicar estrategias didácticas. Supone también enfrentarse a situaciones humanas complejas, establecer vínculos, regular emociones, afrontar tensiones y construir, poco a poco, una identidad profesional. En ese sentido, Hacia un ejercicio profesional próspero: el rol del aprendizaje socioemocional y el bienestar docente es una obra pertinente y necesaria, pues coloca en el centro una dimensión fundamental de la docencia que con frecuencia no recibe la atención que merece: el papel del aprendizaje socioemocional y del bienestar en la formación y en el ejercicio profesional.

Uno de los principales aportes de este libro es que permite mirar la práctica profesional docente no solo como un espacio de aplicación de saberes, sino como una experiencia de formación integral. La práctica aparece aquí como un momento decisivo en el que las expectativas del futuro profesorado se confrontan con la realidad del aula, de la institución y de los diversos contextos en que acontece la enseñanza. En ese tránsito, el o la docente en formación no solo aprende a enseñar; también aprende a conocerse, a identificar sus recursos, a reconocer sus límites y a dar sentido a las experiencias que van configurando su manera de ser docente.

La riqueza del libro radica, además, en que articula de manera muy lograda la reflexión académica con la experiencia vivida. A través de los testimonios y análisis que lo integran, la obra muestra que emociones como el nerviosismo, la frustración, la incertidumbre, el cansancio o la necesidad de apoyo no son signos de debilidad, sino parte constitutiva del proceso formativo. Esta perspectiva resulta valiosa porque humaniza la práctica docente y, al mismo tiempo, permite comprender que el bienestar del profesorado no es un asunto secundario, sino una condición necesaria para sostener una práctica educativa ética, reflexiva y significativa.

Otro aspecto destacable es que el libro no idealiza la docencia. Por el contrario, reconoce sus tensiones, sus exigencias y los desafíos que implica enseñar en contextos complejos. Fue una grata sorpresa

encontrar testimonios sobre distintas facetas de la docencia que no siempre son mencionadas o reconocidas. Justamente por ello, sus planteamientos adquieren mayor fuerza: porque no parten de una visión romantizada del oficio docente, sino de una comprensión más honesta, situada y humana. En sus páginas se insiste en algo central: formar docentes no debe limitarse al desarrollo de competencias técnicas, sino incluir también la capacidad de establecer vínculos pedagógicos, afrontar la incertidumbre, trabajar colaborativamente y cuidar de sí mismos en medio de las demandas de la profesión.

Considero que el libro puede tener un impacto positivo importante, no solo en estudiantes de pedagogía como próximos docentes, sino también en los formadores que llevábamos años frente a los grupos y que podemos caer en la monotonía y el desgaste. Su lectura abre una discusión necesaria sobre las condiciones en que se acompaña la práctica profesional y sobre el lugar que se concede al bienestar docente en la formación inicial. En un momento en que la educación enfrenta múltiples retos, este libro aporta elementos valiosos para pensar una formación docente más integral, consiente y sensible a la complejidad del aula.

En suma, estamos ante un libro valioso no solo por la temática que aborda, sino por la manera en que la desarrolla: con claridad, sensibilidad y sentido formativo. Estoy seguro de que su lectura contribuirá a enriquecer la reflexión sobre la práctica profesional docente y a fortalecer una mirada más humana y comprensiva del ejercicio educativo. Por ello, celebro esta publicación y la oportunidad de que sus planteamientos puedan ser leídos, discutidos y compartidos.

Este libro, sin duda, merece ser leído, discutido y compartido.

Dr. Oscar Ulises Reynoso González

Centro Universitario de Los Altos

Universidad de Guadalajara

PREFÁCIO DE LAS AUTORAS

Hacia un ejercicio profesional próspero: el rol del aprendizaje socioemocional y el bienestar docente es mucho más que un libro: es una conversación honesta y un acompañamiento cercano para quienes están a punto de iniciar su práctica profesional.

Esta obra nace del corazón y de la experiencia de estudiantes de pedagogía que ya han recorrido ese camino. En sus páginas encontrarás testimonios, desafíos y aprendizajes que marcaron su formación y les permitieron comprender que enseñar no es solo aplicar contenidos, sino también sostenerse emocionalmente en contextos reales.

Pero no son solo las voces estudiantiles las que habitan estas páginas. También se suman experiencias de docentes expertos que ejercen en contextos educativos de alta complejidad, quienes comparten aquello que rara vez aparece en la literatura académica: las verdades incómodas, las estrategias nacidas en la adversidad y las reflexiones que solo entrega la experiencia.

Cada relato es una invitación a reconocer que la práctica profesional no solo pone a prueba tus conocimientos, sino también tu dimensión socioemocional, tu capacidad de adaptación y tu bienestar. Aquí comprenderás que formarte como docente implica aprender a sostenerte para poder sostener a otros.

Si estás a las puertas de tu práctica profesional, estas páginas son para ti. Ábrelas y recuerda que, aunque el camino pueda ser desafiante, cada obstáculo también es una oportunidad de crecimiento.

Porque enseñar no es solo transmitir contenidos: es asumir una responsabilidad ética y humana que implica sostener procesos, vínculos y trayectorias en contextos muchas veces complejos. La Formación Inicial Docente no puede comprenderse al margen del bienestar ni de la dimensión socioemocional, pues constituyen ejes estructurales del proceso formativo. Esta obra invita a repensar ese desafío y a reconocer que el sostén emocional no es un complemento accesorio, sino una condición indispensable para ejercer la docencia dentro del sistema educativo.

SUMÁRIO

HACIA UN EJERCICIO PROFESIONAL PRÓSPERO: EL ROL DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL Y EL BIENESTAR DOCENTE

Paula Correa Gutiérrez

Fabiola Sáez Delgado

Pilar Jara Coatt

 https://doi.org/10.37572/EdArt_230326864

INTRODUCCIÓN	1
CONCEPTOS CLAVES QUE ORIENTAN LA LECTURA	6
CAPÍTULO 1	8
EXPECTATIVAS VERSUS REALIDAD: LA EXPERIENCIA EN EL INICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA ADAPTACIÓN EMOCIONAL	
CAPÍTULO 2	23
DESAFÍOS EN EL AULA: VIVENCIAS EMOCIONALES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE	
CAPÍTULO 3	38
VÍNCULO PEDAGÓGICO DOCENTE-ESTUDIANTE: RELACIONES QUE SOSTIENEN EL APRENDIZAJE Y LA CONFIANZA EN EL AULA	
CAPÍTULO 4	51
EL PROFESOR GUÍA: MENTORÍA, ACOMPAÑAMIENTO Y APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DOCENTE	
CAPÍTULO 5	65
INNOVAR PARA CONECTAR: CREATIVIDAD, FLEXIBILIDAD Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA	

CAPÍTULO 6	78
ACOMPañAMIENTO EMOCIONAL Y BIENESTAR: CUIDARSE PARA TRANSITAR LA PRÁCTICA DOCENTE	
CAPÍTULO 7	96
INSERCIÓN LABORAL DOCENTE: DESAFÍOS, IDENTIDAD Y PROYECCIÓN PROFESIONAL	
CAPÍTULO 8	110
DE ESTUDIANTE A ESTUDIANTE: PALABRAS DE APOYO PARA TRANSITAR TU PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	
CAPÍTULO 9	122
DE PROFESOR EXPERTO A DOCENTE EN FORMACIÓN: APRENDIZAJES SOCIOEMOCIONALES MÁS ALLÁ DE LA LITERATURA	
CAPÍTULO 10	169
REFLEXIONES Y PROYECCIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
SOBRE LAS AUTORAS	181

INTRODUCCIÓN

La práctica profesional es una de las etapas más complejas y transformadoras de tu formación como docente. Es el momento en que la teoría se encuentra con la realidad del aula y, muchas veces, esa realidad no se ajusta a las expectativas que construiste durante años de estudio. Esa discrepancia puede generar estrés, incertidumbre e incluso desánimo. Antes de comenzar, es común que aparezcan preguntas como: ¿cómo aplicaré todo lo aprendido en la universidad en un contexto real? ¿Seré capaz de conectar con los estudiantes? ¿Qué haré si no muestran interés en mis clases? ¿Seré capaz de mantener el control del aula? ¿Estaré solo en este proceso? ¿Cómo enfrentaré el cansancio emocional y las jornadas más extensas de práctica?

Este es el gran enigma que enfrentas en tu cabeza antes de comenzar uno de los viajes más desafiantes dentro de tu carrera profesional, estarás a punto de vivir una de las experiencias que cambiará tu vida, sí, tu vida, porque no solo es un desafío académico, sino también emocional. Tan solo imagina el día en que finalmente estarás frente a un aula llena de miradas inquisitivas, algunas curiosas, otras desinteresadas. Unos conversan, otros se levantan de sus asientos y algunos ni siquiera te notan. En tu cabeza, habías imaginado este momento muchas veces, un poco más ordenado, estructurado, con estudiantes atentos y tranquilos, dispuestos a seguir tu “coreografía” perfectamente ensayada. Sin embargo, lo que tienes frente a ti es un “caos controlado”. No hay manual, no hay coreografía y es ahí donde sientes el golpe de la realidad: nada es como lo habías imaginado.

Un flashback cruza tu mente y repasas, casi sin darte cuenta, cada paso que te trajo hasta aquí: la universidad te enseñó a planificar una clase, diseñar actividades didácticas y evaluar aprendizajes. Recuerdas que observaste clases, participaste en simulaciones e incluso realizaste algunas intervenciones. Sin embargo, no encuentras en tu memoria ninguna lección sobre cómo reaccionar cuando todo parece desbordarse. Entonces, en cuestión de segundos, comprendes que, en este momento, en esta aula, eres tú quien debe hacerse cargo.

En medio de esta tormenta interna, comienzas a comprender que las cosas no sucederán tal como las planeaste, pero ¿sabes qué? Está bien, porque el verdadero aprendizaje no ocurre cuando los estudiantes siguen tu coreografía ensayada a la perfección, sino cuando el guion se rompe, cuando te enfrentas a la realidad del aula y, aunque sientas que el suelo se tambalea, decides permanecer en pie. Cuando dejas de aferrarte a un guion perfecto y comienzas a escuchar a tus estudiantes, a leer el contexto y adaptarte, entiendes que enseñar no es una ciencia exacta ni una secuencia rígida de pasos. Enseñar es un arte y, como todo arte, no es perfecto, es precisamente en esas imperfecciones donde habita su belleza y la verdadera magia de enseñar.

Enseñar requiere paciencia, la disposición a aprender de los errores y la capacidad de acoger lo inesperado. No estás en el aula para cumplir expectativas perfectas, sino para mantenerte abierto al aprendizaje. Cada error, cada mirada de un estudiante que no comprende, cada silencio incómodo en la clase forma parte de la construcción de tu identidad como docente. No estás ahí para ser infalible, estás ahí para crecer, para descubrirte como profesor y, sobre todo, para conectar con tus estudiantes.

El miedo que sentiste en un principio, quizás no desaparecerá por completo, pero cambiará de forma. Aprenderás a reconocerlo como una parte natural del proceso, una señal de que aún estás aprendiendo y de que cada día en el aula es una nueva oportunidad para hacerlo mejor. Cuando logres comprenderlo, algo valioso ocurrirá: comenzarás a disfrutar el camino y dejarás de perseguir la perfección.

Y es aquí donde este libro cobra sentido. *Hacia un ejercicio profesional próspero: el rol del aprendizaje socioemocional y el bienestar docente*, es mucho más que un título: es una invitación a ponerte en la piel de quienes ya han recorrido el camino que tú estás a punto de comenzar. En sus páginas encontrarás las voces de estudiantes como tú, que se enfrentaron por primera vez a la distancia entre expectativas y realidad, a los desafíos cotidianos del aula, a la necesidad de construir vínculos significativos con sus estudiantes y a la incertidumbre propia de una práctica profesional que pone a prueba tanto lo pedagógico como lo emocional.

Este libro ha sido pensado para acompañarte mientras transitas tu propia práctica profesional docente, recordándote que no estás solo en este proceso. Sus páginas funcionan como una conversación sincera y cercana, donde estudiantes que ya vivieron estas experiencias comparten aprendizajes, orientaciones y palabras de apoyo que invitan a afrontar los desafíos con mayor confianza, flexibilidad y cuidado personal.

Los testimonios que encontrarás aquí no son simples relatos, son actos genuinos de empatía y solidaridad de estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción que, como tú, atravesaron miedos, dudas y momentos de desconcierto. Estas voces comparten experiencias situadas que permiten reflexionar sobre el afrontamiento de las dificultades, la importancia del acompañamiento, el valor del bienestar emocional y la proyección hacia la inserción laboral, para que no sientas que debes enfrentar este proceso en soledad.

Además de las voces de estudiantes que han recorrido el desafiante camino de la práctica profesional docente, este libro recoge también los testimonios de profesores con trayectorias que oscilan entre los nueve y treinta y ocho años de experiencia, quienes actualmente ejercen en contextos educativos de alta complejidad, como los centros del Servicio Nacional de Menores (SENAME), organismo estatal chileno que trabaja con niños, niñas y adolescentes en situaciones de alta vulnerabilidad social. Sus relatos aportan una mirada complementaria y profundamente realista sobre

la docencia: no solo muestran cómo se sobrevive y se crece en escenarios adversos, sino también cómo la vocación, la ética y la dignidad docente se ponen a prueba día a día. Estas voces expertas, con su vasta trayectoria, abren una ventana hacia realidades muchas veces invisibilizadas y comparten aprendizajes y orientaciones que trascienden la teoría para convertirse en una guía viva, cargada de humanidad y sabiduría práctica.

El propósito del libro es fortalecer la práctica profesional mediante un acompañamiento que reconoce la dimensión emocional, relacional e identitaria de la formación docente. Esta obra parte de la convicción de que formarte como profesor implica mucho más que adquirir conocimientos teóricos: supone atravesar experiencias que ponen a prueba tus expectativas, tus vínculos, tu manera de comprender el aula y que van moldeando, paso a paso, tu forma de enseñar, de relacionarte y de asumir tu rol.

Pero quizás te estés preguntando: ¿desde qué mirada está escrito este libro? ¿Qué comprensión de la docencia sostiene estas páginas? Porque no todo acompañamiento es igual, no toda práctica se entiende del mismo modo y no toda formación docente reconoce el lugar que ocupan las emociones y la identidad en este proceso. Entonces, es importante hacerlo explícito.

Este libro se sitúa explícitamente en un enfoque socioemocional con perspectiva de construcción identitaria. Esto significa que entiende la práctica profesional docente no solo como un espacio para aplicar contenidos o demostrar competencias técnicas, sino como un proceso profundo de transformación personal y profesional. Aquí la práctica no es simplemente el “último requisito” antes de egresar, es un territorio donde te confrontas con la realidad, con tus expectativas, con tus miedos, con tus certezas y también con tus límites. Es el lugar donde comienzas a preguntarte, a veces sin darte cuenta, ¿qué tipo de docente estoy siendo?, ¿qué tipo de docente quiero ser?

Desde un enfoque socioemocional, enseñar implica gestionar emociones propias y de otros, no es posible separar el contenido del vínculo ni la planificación del clima emocional del aula. Las competencias

socioemocionales permiten comprender y regular emociones, favoreciendo entornos de aprendizaje más empáticos y efectivos (Jara-Coatt et al., 2025). Por ello, no constituyen un complemento, sino la base del ejercicio docente. Informes recientes han enfatizado la necesidad de integrar esta dimensión de manera sistemática en la Formación Inicial Docente y en las políticas educativas (UNESCO, 2024; Arias et al., 2020), ya que su fortalecimiento se asocia con mayor satisfacción y desempeño profesional (Muñoz, 2023).

Al mismo tiempo, esta obra asume que la identidad docente no se recibe con el título profesional, sino que se construye en la experiencia concreta de la práctica. Es allí donde se consolidan creencias, se resignifican expectativas y se articula la teoría con la realidad (Garrido-González & Flores-Meza, 2025). La identidad no es fija ni lineal, se configura en diálogo con las condiciones institucionales y sociales en las que se enseña (Álvarez-Medina & Sánchez-Heredia, 2022). Mirar la práctica desde esta perspectiva implica reconocer que no solo estás aprendiendo a hacer clases, estás definiendo quién eres cuando las haces.

Hacia un ejercicio profesional próspero: el rol del aprendizaje socioemocional y el bienestar docente no ofrece recetas ni idealiza la vocación, propone una mirada honesta y reflexiva del futuro docente, reconociendo que enseñar transforma tanto a quienes aprenden como a quienes enseñan. En este espacio no hallarás respuestas cerradas, sino experiencias compartidas por quienes ya han transitado este recorrido y decidieron acompañarte en el tuyo. Cuando el camino se vuelva difícil, regresa a estas páginas: aquí encontrarás humanidad, reflexión y compañía en el proceso de convertirte en profesor.

¡Bienvenido a tu viaje de formación como docente!

CONCEPTOS CLAVES QUE ORIENTAN LA LECTURA

A lo largo de este libro hay palabras que se repiten. No están aquí por casualidad ni como conceptos abstractos, sino porque sostienen la manera en que se entiende la práctica profesional docente. Son ideas que atraviesan los testimonios, las reflexiones y los aprendizajes compartidos. Por eso, vale la pena detenerse un momento para explicitar cómo se comprenden en esta obra y qué marcos teóricos la respaldan. Así podrás leer cada capítulo entendiendo desde qué mirada se interpretan las experiencias y qué sentido profundo sostiene este acompañamiento.

Identidad docente: Proceso dinámico, relacional y situado de construcción profesional (Lagos, 2024). Se configura en la interacción entre experiencia práctica, reflexión crítica, reconocimiento externo y autoevaluación interna (Alsina & Masardo, 2021; Garrido et al., 2025). Implica integrar saber disciplinar, posicionamiento ético y autoconocimiento emocional (Quiroz et al., 2025). No se recibe como un título: se construye y reconfigura a partir de las tensiones vividas en el aula (Vanegas & Fuentealba, 2019).

Acompañamiento: Relación formativa que integra orientación pedagógica, sostén emocional y mediación reflexiva durante la práctica profesional. Se entiende como el acto de caminar junto al practicante, ofreciendo contención emocional frente a tensiones, errores y al “shock de realidad” propio de la inserción en el aula (Pesántez et al., 2025).

Mentoría: Modalidad específica de acompañamiento ejercida por el profesor guía, que combina funciones evaluativas y formativas dentro de una relación asimétrica atravesada por dimensiones de poder (Gorichon et al., 2020).

Vínculo pedagógico: Relación significativa entre docente y estudiante que posibilita el aprendizaje cognitivo y socioemocional. No es un complemento afectivo, sino un factor estructural del aprendizaje que incide en la motivación, el compromiso y la disposición a aprender,

especialmente en contextos de alta complejidad (Fuentes, 2021; García et al., 2024).

Bienestar docente: Condición dinámica que articula dimensiones personales, relacionales e institucionales. Supera una visión exclusivamente individual del autocuidado, reconociendo que las condiciones laborales, las políticas educativas y las redes de apoyo configuran las posibilidades reales de sostener la vocación sin caer en el desgaste (UNESCO, 2025).

Estas ideas no están aquí para quedarse en la teoría. Están para ayudarte a mirar con otros ojos las experiencias que estás a punto de leer. Porque cada testimonio que aparece en este libro dialoga, consciente o inconscientemente, con estas nociones de identidad, acompañamiento, mentoría, vínculo y bienestar.

Desde este enfoque socioemocional con perspectiva identitaria, las vivencias que componen este libro no se presentan como anécdotas aisladas, sino como experiencias formativas situadas. Son relatos que permiten pensar, tensionar, cuestionar y resignificar la práctica profesional.

CAPÍTULO 1

EXPECTATIVAS VERSUS REALIDAD: LA EXPERIENCIA EN EL INICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA ADAPTACIÓN EMOCIONAL

¿Y si la clase que imaginaste no se parece a la que tienes frente a ti? ¿Te has preguntado cómo enfrentarás la incertidumbre o la inseguridad cuando descubras que no todo dependerá de ti? ¿Crees que la adaptación emocional tendrá un rol tan relevante como saber qué enseñar en la sala de clases?

Cuando te preparas para comenzar tu práctica profesional, es inevitable que construyas expectativas sobre cómo será esa experiencia. Tal vez imaginas entrar al aula con una planificación bien estructurada, ideas claras y muchas ganas de poner en práctica lo aprendido durante años de formación universitaria. Sin embargo, al enfrentarte a la realidad del aula, descubres que esta suele traer sorpresas. La enseñanza no es una ciencia exacta y, muchas veces, aquello que funciona en la teoría no resulta del mismo modo en la dinámica cotidiana del aula.

Ese primer encuentro con la realidad no solo desafía tus conocimientos, sino también tus emociones. Aparecen la frustración, la inseguridad, el desconcierto, pero también la satisfacción y el aprendizaje inesperado. En este capítulo leerás las voces de otros estudiantes que, al igual que tú, iniciaron su práctica cargados de expectativas y debieron ajustar no solo sus planes, sino también su manera de sentirse y de posicionarse frente al aula.

A través de sus testimonios, descubrirás cómo estos futuros docentes aprendieron a improvisar, a flexibilizar sus decisiones y a aprender sobre la marcha. Sus experiencias muestran que el ajuste de expectativas no es una señal de fracaso, sino una habilidad clave en el inicio

de la práctica docente, estrechamente ligada a la adaptación emocional. Aprender a sostenerte en la incertidumbre te permitirá desarrollar mayor resiliencia, empatía y confianza en tu propio proceso formativo. A medida que te involucres en sus historias, comprenderás que, por más preparado que te sientas, siempre surgirán situaciones que desafiarán aquello que creías tener bajo control. Este capítulo es una invitación a abrazar lo inesperado, a no temerle a los cambios de rumbo y a reconocer que cada dificultad es parte del proceso de crecimiento personal y de construcción de tu identidad como docente.

TESTIMONIO 1

EXPECTATIVAS ALTAS VERSUS REALIDAD EDUCATIVA

“Al comienzo quizás tenía expectativas muy altas. Ganas de implementar técnicas propias en estos contextos educativos, si bien algunas se pudieron llevar a cabo, otras tantas las tuve que desechar. Principalmente por las condiciones de los establecimientos, que muchas veces no cuentan con las herramientas necesarias.” (Estudiante 6)

Este testimonio evidencia uno de los primeros choques que suele experimentar el estudiante en práctica: la distancia entre las expectativas construidas durante la formación universitaria y las condiciones reales de los contextos educativos. El entusiasmo inicial por aplicar ideas propias y propuestas innovadoras se enfrenta, en este caso, a una realidad marcada por la escasez de recursos materiales y estructurales, situación frecuente en muchos establecimientos.

Más allá de la limitación concreta, lo que se pone en juego es un proceso emocional y profesional profundo. El estudiante debe lidiar con la frustración de no poder implementar todo aquello que imaginó, cuestionar sus propias expectativas y redefinirlas frente a un contexto que no responde a los supuestos iniciales. Este momento puede vivirse como un obstáculo, pero también abre la posibilidad de un aprendizaje significativo:

comprender que la docencia es una práctica situada, condicionada por factores institucionales, sociales y recursos que no siempre están bajo el control del docente.

La experiencia relatada muestra cómo el practicante comienza a transitar desde una mirada idealizada de la enseñanza hacia una comprensión más realista y contextualizada del aula. Este tránsito exige adaptación emocional, flexibilidad y capacidad de resignificar la innovación, entendida no como la aplicación de técnicas prediseñadas, sino como la habilidad de responder creativamente a las condiciones existentes. Aprender a “trabajar con lo que hay” no implica a renunciar a la mejora educativa, sino redefinirla desde las posibilidades reales del contexto.

ZONA DE TENSION FORMATIVA

La voz del estudiante en práctica no solo habla de expectativas altas y recursos escasos. Habla de una promesa formativa que se encuentra con un límite estructural. Cuando dice que tuvo que desechar ideas por falta de herramientas, no está descartando solo técnicas, está negociando una parte de su identidad profesional.

La universidad te dijo: innova.

El contexto te respondió: sobrevive.

Y ahí aparece la primera incomodidad.

¿Qué significa realmente innovar en contextos donde lo básico no está garantizado?

¿Es adaptación o es resignación?

¿Es flexibilidad profesional o ajuste silencioso a la precariedad?

Se suele decir que un buen docente “saca adelante la clase con lo que tenga”.

Pero, ¿hasta qué punto esa narrativa es pedagógica y hasta qué punto es política?

¿Quién se beneficia cuando el compromiso del docente compensa lo que el sistema no asegura?

Aquí hay una contradicción que incomoda: aprender a “trabajar con lo que hay” puede ser una habilidad valiosa, pero también puede convertirse en una forma elegante de normalizar desigualdades.

Y entonces la pregunta cambia.

No es solo como adaptarte. Es cómo adaptarte sin naturalizar lo que no debería ser normal. Porque la flexibilidad puede fortalecer tu identidad como docente, pero también puede erosionarla si empiezas a creer que todo depende de tu creatividad.

La adaptación no siempre es empoderamiento.

A veces es supervivencia.

Y eso no es una “derrota” individual. Es una condición estructural.

Aquí la dimensión socioemocional deja de ser solo regulación emocional. Se transforma en conciencia crítica, en capacidad de sostenerte sin culparte por aquello que no puedes cambiar.

El acompañamiento socioemocional tiene un rol clave, pero no omnipotente: no puede resolver la falta de recursos, no puede modificar las políticas públicas, no puede convertir precariedad en oportunidad. Sí puede evitar que la frustración se convierta en desvalorización personal.

Este testimonio nos obliga a repensar algo incómodo: ¿estamos formando docentes transformadores o expertos en adaptación?

Y quizás la respuesta no es una u otra.

Quizás estamos formando docentes que deben aprender a moverse en la tensión permanente entre lo que soñaron hacer y lo que el sistema les permite hacer.

La pregunta es si esa tensión será vivida con conciencia o en silencio.

APRENDIZAJE CLAVE

ADAPTARTE AL CONTEXTO SIN PERDER CONCIENCIA CRÍTICA

Al iniciar tu práctica, adaptarte al contexto no es una opción secundaria, es una exigencia real. Sin embargo, esa adaptación no ocurre automáticamente ni depende solo de tu voluntad. Se construye en una tensión permanente entre lo que aprendiste en la universidad y lo que el aula efectivamente permite hacer. Vaillant y Marcelo (2021), señalan que la formación docente se desarrolla precisamente en esa tensión: entre saberes pedagógicos consolidados y contextos educativos cada vez más complejos y desafiantes. Cuando percibes que lo planificado no se puede implementar como imaginabas, no solo enfrentas un ajuste metodológico, enfrentas un ajuste identitario.

Vaillant (2024), advierte que el llamado “divorcio” entre teoría y práctica impacta no solo el desempeño, sino también la dimensión emocional y la permanencia en la profesión. Adaptarte, entonces, no es simplemente modificar estrategias, es aprender a sostenerte profesionalmente cuando la realidad no coincide con tus expectativas. Ahora bien, es importante diferenciar:

Hay un aprendizaje deseable: desarrollar flexibilidad, creatividad situada y capacidad de resignificar la innovación sin abandonarla.

Y hay un aprendizaje posible: ajustar tus expectativas para no quebrarte emocionalmente, incluso cuando el contexto limita tus intenciones pedagógicas.

Este aprendizaje se vuelve más probable cuando cuentas con espacios de reflexión, supervisión formativa y acompañamiento emocional que no te culpabilicen por aquello que no depende de ti. Sin esas condiciones, la adaptación puede confundirse con resignación. Y aquí está el límite: tu flexibilidad no reemplaza recursos inexistentes ni corrige desigualdades estructurales. No todo depende de tu creatividad. Adaptarte no significa romantizar la resiliencia. Significa leer el contexto, actuar dentro de sus márgenes y, al mismo tiempo, no perder la conciencia de que algunas transformaciones superan la voluntad individual, porque en el fondo, lo que

está en juego no es solo una técnica, es la construcción de una identidad docente capaz de sostenerse sin dejar de pensar críticamente.

TESTIMONIO 2

LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR

“Las expectativas siempre han sido altas, desde un comienzo he sabido que los estudiantes son capaces de lograr los objetivos propuestos. Sin embargo, el entorno que los rodea, familiar en este caso, les limita en muchos aspectos de su aprendizaje. La realidad es dura, los niños podrían avanzar mucho más y sería fácil implementar nuevas estrategias, pero las limitaciones vienen desde casa... Aun así, mis expectativas no están tan lejanas de la realidad, sabía a lo que me enfrentaba desde las prácticas anteriores.” (Estudiante 3)

Este testimonio da cuenta de una de las tensiones más complejas que enfrentarás como futuro docente: sostener altas expectativas pedagógicas cuando las condiciones familiares y sociales de tus estudiantes limitan sus oportunidades de aprendizaje. El estudiante en práctica reconoce, desde el inicio, el potencial de sus alumnos y confía en sus capacidades, lo que refleja una mirada pedagógica positiva y comprometida. Sin embargo, al mismo tiempo, se enfrenta a una realidad que no depende exclusivamente de lo que ocurre en la sala de clases.

A lo largo de su experiencia, el practicante comprende que el contexto familiar incide de manera directa en los procesos de aprendizaje, en la motivación y en la posibilidad de avanzar al ritmo esperado. Esta toma de conciencia no solo interpela su rol pedagógico, sino también su dimensión emocional: aparece la frustración contenida, la sensación de límite y la necesidad de ajustar expectativas sin perder el sentido de la enseñanza. El desafío no está en dejar de creer en los estudiantes, sino en aprender a leer la realidad completa que traen consigo.

Este proceso implica reconocer que los estudiantes no llegan al aula como “hojas en blanco”. Llegan con historias, responsabilidades, carencias,

apoyos desiguales y experiencias previas que influyen en su forma de aprender y vincularse con la escuela. Comprender esto te permitirá resignificar tu rol: no como alguien que “corrige” realidades familiares, sino como un docente que acompaña, contiene y genera condiciones de aprendizaje posibles dentro de un marco de respeto y empatía.

La experiencia relatada muestra que la adaptación de expectativas no siempre es un retroceso, sino muchas veces un acto de responsabilidad pedagógica y humana. Saber que el avance puede ser más lento, que los objetivos deben ajustarse o que el apoyo emocional es tan necesario como el contenido, forma parte del aprendizaje profundo que se construye en la práctica profesional.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

Esta experiencia no habla solo de contexto familiar, habla de una convicción puesta a prueba. Dice que siempre ha tenido expectativas altas, que sabe que sus estudiantes son capaces, pero al mismo tiempo afirma que “las limitaciones vienen desde casa”. Y ahí aparece una tensión silenciosa.

¿Cómo sostener altas expectativas cuando la realidad familiar parece limitar las posibilidades?

¿En qué momento comprender el contexto se transforma en anticipar el límite?

¿Existe el riesgo de que, sin darte cuenta, ajustes tus metas antes de que tus estudiantes puedan intentarlo?

Reconocer la influencia del entorno es un acto de honestidad pedagógica, pero si no se maneja con cuidado, puede deslizarse hacia una forma sutil de determinismo. Decir “vienen con limitaciones desde casa” puede ser descriptivo, pero también puede convertirse, sin intención, en una explicación que reduce posibilidades. Y aquí surge la pregunta más incómoda: ¿hasta qué punto el contexto explica y hasta qué punto condiciona lo que esperas que ocurra?

Porque sostener expectativas altas no es solo confiar en el potencial, es creer en él incluso cuando las condiciones no acompañan.

La empatía es imprescindible, pero la empatía no puede transformarse en compasión que baja el umbral de exigencia.

Comprender no es lo mismo que anticipar el fracaso. Ajustar no es lo mismo que renunciar. La tensión no está en creer o no creer en tus estudiantes. La tensión está en cómo evitar que el contexto se convierta en una profecía que se cumple sola. Es equilibrio entre comprensión profunda y convicción pedagógica es más frágil de lo que parece. Y habitarlo sin caer en simplificaciones es parte de tu formación.

APRENDIZAJE CLAVE

AJUSTAR EXPECTATIVAS SIN CONVERTIR EL CONTEXTO EN DESTINO

En la práctica profesional descubres algo complejo: comprender el contexto familiar de tus estudiantes es imprescindible, pero convertirlo en explicación definitiva puede ser peligroso. El entorno influye, incide en la motivación, en los tiempos de aprendizaje, en la estabilidad emocional. Las trayectorias escolares están profundamente atravesadas por condiciones sociofamiliares que amplían o restringen oportunidades educativas. Ignorar esa dimensión conduce a prácticas descontextualizadas (Sánchez et al. 2024; Suárez et al., 2024).

Pero sobredimensionarla puede llevar a otra dificultad: anticipar límites antes de que el estudiante tenga la posibilidad de superarlos.

Aquí emerge la tensión.

Hay un aprendizaje deseable: ajustar tus expectativas desde la empatía, reconociendo las condiciones reales sin abandonar la convicción de que tus estudiantes puedan avanzar más allá de ellas.

Y hay un aprendizaje posible: comprender que, aun con compromiso pedagógico y acompañamiento emocional, no todo depende de tu intervención.

Humanizar la enseñanza implica generar vínculos seguros y climas de aula protectores. Sin embargo, estas prácticas requieren tiempo, apoyo institucional y redes interdisciplinarias. Cuando esas condiciones

no existen, el riesgo no es solo el desgaste docente, es que el contexto termine funcionando como explicación total (Casagallo et al., 2023; Rivera, 2025).

Y aquí está el límite ético, comprender no es justificar, y empatizar no es reducir la exigencia. Ajustar expectativas no significa esperar menos, significa decidir mejor. Significa reconocer que el contexto influye, pero no determina de manera absoluta. Significa sostener la convicción pedagógica sin negar la realidad, porque si el contexto se transforma en destino la expectativa deja de ser pedagógica y se convierte en predicción. Y formar docentes conscientes implica aprender a moverse en esa frontera sin caer en la ingenuidad ni en el determinismo.

TESTIMONIO 3

CONFLICTO ENTRE ESTUDIANTES

“La verdad es que esperaba una práctica más tranquila, es decir, sin tanto conflicto entre alumnos/as. Siento que la realidad es que los/as estudiantes se insultan mucho e incluso se molestan por cosas muy mínimas. Esto ha provocado que algunas clases que he realizado se vean afectadas, ya que debo detener mi clase para que se dejen de tratar mal o dejen de gritar.” (Estudiante 4)

En los primeros encuentros con el aula, la convivencia escolar puede transformarse en un desafío inesperado. Este testimonio muestra cómo los conflictos cotidianos entre estudiantes (insultos, gritos y discusiones por situaciones mínimas), comienzan a ocupar un lugar central en la experiencia de práctica, interrumpiendo el desarrollo de la clase y afectando el clima emocional del grupo. El estudiante en práctica había imaginado una experiencia más tranquila, enfocada principalmente en la enseñanza de contenidos, pero se enfrenta a una realidad mucho más compleja y demandante.

Lo que aparece aquí no es solo una dificultad de orden disciplinar, sino una experiencia profundamente emocional. Tener que detener la clase

de manera constante para mediar conflictos puede generar cansancio e incluso la sensación de no estar preparado para sostener el grupo. En estos momentos, es común que te preguntes si estás haciendo lo correcto, si tienes autoridad suficiente o si realmente estás logrando enseñar.

Este tipo de experiencias pone en evidencia que el clima emocional del aula es tan relevante como el contenido académico. Cuando el conflicto se vuelve recurrente, no solo se ve afectado el aprendizaje, sino también la relación que construyes con tus estudiantes y la forma en que ellos se vinculan entre sí. Aprender a leer estas dinámicas te permitirá comprender que el aula es un espacio social vivo, donde las emociones, los vínculos y las tensiones forman parte del proceso educativo. Aunque la Formación Inicial Docente muchas veces no entrega herramientas suficientes para enfrentar conflictos interpersonales en el aula, estas situaciones se transforman en oportunidades formativas clave. A través de ellas, comienzas a desarrollar habilidades de mediación, regulación emocional y liderazgo pedagógico, comprendiendo que enseñar también implica aprender a sostener la vivencia, establecer límites claros y promover relaciones basadas en el respeto.

ZONA DE TENSION FORMATIVA

Detener la clase una y otra vez para que dejen de insultarse puede sentirse como un fracaso. Y aquí aparece una pregunta que rara vez se dice en voz alta: Si paso más tiempo mediando que enseñando, ¿estoy siendo realmente docente?

Hay algo que se quiebra cuando la clase no se parece a lo que imaginaste. No solo el orden, se quiebra la imagen que tenías de ti frente al grupo.

La formación muchas veces te prepara para planificar, explicar, evaluar, pero, ¿te preparó para sostener un aula que no quiere escucharte?

Cuando los estudiantes gritan, se interrumpen y se provocan, no solo se altera la dinámica. Se pone en juego tu autoridad. Y ahí surge una tensión incómoda: ¿autoridad significa control absoluto? ¿O significa sostener el desorden sin perder legitimidad?

Es fácil sentirse desbordado. Es fácil pensar que el problema es tu falta de experiencia. Pero ¿y si el conflicto no es señal de incapacidad, sino evidencia de que el aula es un espacio social complejo que no se “domestica” con una buena planificación?

Hay una narrativa silenciosa que pesa sobre el docente en formación: “Si la clase se desordena, es porque no sabes manejar grupo”.

Esa idea puede volverse devastadora, porque entonces el conflicto deja de ser una situación pedagógica y se transforma en una evaluación permanente de tu valía profesional.

La pregunta no es cómo evitar que ocurra, la pregunta es qué haces cuando ocurre. Y aceptar que enseñar implica incomodidad constante es una de las rupturas más profundas de la práctica.

APRENDIZAJE CLAVE

ENSEÑAR TAMBIÉN ES SOSTENER LA CONVIVENCIA

La práctica profesional te confronta con una verdad que no siempre se enfatiza en la Formación Inicial Docente: el aprendizaje académico depende profundamente del clima emocional del aula. Cuando los conflictos entre estudiantes se vuelven recurrentes, no solo interrumpen la clase, afectan la seguridad, la participación y la disposición para aprender.

La convivencia escolar incide directamente en el bienestar socioemocional y en el rendimiento académico, evidenciando que el conflicto no es un fenómeno marginal, sino constitutivo de la vida escolar. Asimismo, los conflictos, lejos de ser únicamente obstáculos, pueden transformarse en oportunidades formativas cuando se gestionan desde una perspectiva pedagógica y restaurativa (Andrades-Moya, 2020; Anzulez & Maderos, 2025).

Aquí es necesario mencionar una distinción necesaria.

Existe un aprendizaje deseable: desarrollar habilidades de mediación, liderazgo pedagógico y regulación emocional que permitan transformar los conflictos en instancias de crecimiento colectivo.

Y un aprendizaje posible: aprender, progresivamente y con apoyo, a sostener la incomodidad que genera el desorden sin interpretar cada interrupción como un fracaso personal. Este aprendizaje requiere de condiciones claras: acompañamiento formativo, modelamiento por parte del profesor guía, herramientas concretas de gestión socioemocional y una cultura escolar que no reduzca la autoridad docente al control disciplinario.

Sin estas condiciones, el riesgo es alto: que el conflicto se viva como desgaste constante, que la autoridad se confunda con imposición o que el docente en formación internalice la idea de que “no sirve” para manejar grupo. Y aquí está el límite que conviene reconocer, la gestión de conflictos no se resuelve solo con buena voluntad, requiere formación específica, tiempo y respaldo institucional (Andrades-Moya, 2020; Anzulez & Maderos, 2025).

Y cuando comprendes que sostener la convivencia también es parte de tu tarea pedagógica, tu identidad docente se amplía, ya no se define solo por lo que explicas, sino por el clima que eres capaz de generar. Ahí comienza una forma más compleja y más real de ejercer la docencia.

CONSEJOS PRÁCTICOS

- **Evaluar los recursos disponibles:** Antes de implementar una actividad, debes investigar o familiarizarte con los recursos que el establecimiento educativo tiene a su disposición. Si la institución carece de ciertas herramientas, se pueden buscar alternativas más sencillas o adaptar las estrategias a los materiales disponibles.
- **Desarrollar la creatividad:** Si bien la falta de recursos puede ser un obstáculo, a menudo existen formas creativas de utilizar materiales cotidianos o reciclados para actividades educativas. Por ejemplo, en vez de priorizar tecnología avanzada, se pueden hacer juegos didácticos con elementos básicos de la sala de clases o trabajo colaborativo en grupo.

- **Orientación con el profesor guía:** Es recomendable que converses con tu profesor guía sobre las limitaciones de tu entorno. Juntos pueden buscar soluciones viables o modificar las actividades para ajustarse al contexto sin perder el objetivo primordial: el aprendizaje de los estudiantes.
- **Planificación realista:** Al planificar una clase, es útil considerar plan A y B. Si la primera opción no es viable debido a los recursos o cualquier imprevisto en la sala de clases, como practicante debes tener otra alternativa más simple, pero igualmente efectiva. No puedes depender solamente de lo ideal, recuerda siempre tener dos opciones.
- **Conoce el contexto familiar de tus estudiantes:** El entorno familiar de un estudiante puede influir profundamente en su experiencia escolar y en su forma de aprender. Como estudiante en práctica, reconocer esta realidad implica observar, escuchar y preguntar con respeto, sin emitir juicios ni asumir diagnósticos. Puedes hacerlo a través de conversaciones cotidianas, del vínculo que construyes en el aula y de la atención a las conductas, silencios o reacciones emocionales de tus estudiantes. Empatizar con las dificultades que pueden enfrentar fuera de la escuela no significa resolverlas, sino mostrar disponibilidad, validar emociones y ofrecer un trato comprensivo, ajustando tus expectativas y tiempos cuando sea necesario. De este modo, el apoyo emocional se expresa en gestos concretos: una escucha atenta, una palabra de aliento, flexibilidad ante ritmos distintos y un clima de aula que no exponga ni estigmatice.
- **Gestión de conflictos:** El ambiente del aula no solo influye en el aprendizaje, sino también en la convivencia y en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí. Frente a situaciones de conflicto, tu rol no es solo detener la interrupción, sino abrir espacios de diálogo guiado, donde los estudiantes puedan expresar lo ocurrido, reconocer emociones y reflexionar sobre el

impacto de sus acciones. Enseñar habilidades de resolución de conflictos implica modelar conductas: escuchar sin interrumpir, nombrar emociones, promover el respeto por la palabra del otro y buscar acuerdos básicos de convivencia. Aprovechar estos momentos como instancias formativas permite desarrollar habilidades socioemocionales concretas, como la empatía, la autorregulación y la responsabilidad, fortaleciendo así el clima del aula y el aprendizaje colectivo.

- **Cuida tu bienestar emocional:** Mantén el equilibrio entre tu práctica profesional y tu bienestar personal. Educar, puede ser emocionalmente agotador y es importante que encuentres tiempo para desconectarte y recargar energías.

*Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su
producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien
enseña aprende a aprender.*

Paulo Freire

CAPÍTULO 2

DESAFÍOS EN EL AULA: VIVENCIAS EMOCIONALES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

¿Qué harías si llegas a la sala y notas que tus estudiantes están cansados, desmotivados o, simplemente no están interesados de tu clase ese día? ¿Cómo reaccionarías si descubres que para algunos de ellos el aula es solo un espacio de descanso entre trabajos, responsabilidades familiares o trayectorias de vidas difíciles? ¿Cómo enfrentarías el miedo, la inseguridad o la sensación de no estar preparado cuando la realidad del aula te sobrepasa?

La práctica profesional no solo pone a prueba tus conocimientos teóricos, sino también tu capacidad para sostener emocionalmente situaciones reales que muchas veces no imaginaste durante tu formación universitaria. Los desafíos que emergen en el aula van más allá de la planificación o la enseñanza de contenidos: incluyen la gestión de conflictos, la convivencia escolar, la adaptación a contextos vulnerables y el manejo de situaciones inesperadas que movilizan emociones intensas como la incertidumbre, el cansancio o la frustración.

En este capítulo encontrarás los testimonios de estudiantes que, durante su práctica profesional, se enfrentaron a escenarios complejos que los sacaron de su “zona de confort”. Sus relatos no solo describen lo que ocurrió en la sala de clases, sino también cómo se sintieron, qué emociones aparecieron y de qué manera buscaron sostenerse para seguir enseñando. A través de estas vivencias, podrás reconocer que los desafíos del aula no son únicamente pedagógicos, sino profundamente humanos. A medida que recorras estas historias, comprenderás que lo más importante no es evitar los problemas, sino aprender a afrontarlos de manera consciente

y reflexiva. En cada testimonio encontrarás formas de responder a la dificultad que no siempre se traducen en soluciones inmediatas, pero sí en aprendizajes significativos: estrategias de afrontamiento, decisiones tomadas en el momento y procesos de adaptación emocional que fueron clave para continuar.

Este capítulo te invita a mirar los desafíos del aula no como señales de obstáculos, sino como oportunidades de crecimiento profesional y personal. No estarás solo en este proceso: las voces que aquí se comparten buscan acompañarte, recordarte que lo que hoy parece desbordarte, mañana puede convertirse en una de las experiencias que más fortalezca tu identidad como docente.

TESTIMONIO 1

DESAFÍOS EN CONTEXTOS VULNERABLES Y FALTA DE MOTIVACIÓN

“El primer desafío y el más grande a mi parecer, es la vulnerabilidad de los y las estudiantes que tengo. Son adolescentes que vienen de barrios y zonas, por lo que llevan una vida bastante difícil y ajetreada. Me pasa mucho que varios de ellos van más a distraerse al liceo que a aprender, por lo que el “pasar la materia” o “aplicar didáctica” es muy complejo. El segundo desafío es que la gran mayoría son extranjeros(as) de Venezuela, Colombia y Perú, por lo que varios después de clases o con horario flexibilizado salen a trabajar y esto dificulta a la hora de realizar evaluación (pues muchas veces no tienen el tiempo para estudiar) dejar tareas para el hogar, o simplemente pedir que lleguen temprano (8:30 am). El tercer desafío es la poca inspiración y la poca tolerancia a la frustración. Varios(as) estudiantes, sienten que no pueden realizar una actividad sin la ayuda del celular o en los 90 minutos de clase. Se esconden bajo la excusa del “yo no puedo” “profe, es que no se me ocurre” “profe, no tiene sentido” etc. Y cuando lo van a intentar, al primer error ya se echan a morir. El cuarto desafío es el celular, pues incoherentemente muchas veces no tienen colación, pero el plan del celular o la recarga para tener internet, siempre está. Y, lamentablemente, muchas veces le dan mal uso e interrumpen las clases.” (Estudiante 1)

ESTRATEGIA IMPLEMENTADA: ENFRENTAR LA REALIDAD CON EMPATÍA

“El tema del celular está siendo muy complejo abordarlo. El tema de la poca motivación y la tolerancia a la frustración, lo estoy trabajando con palabras de afirmación, consejos y un trabajo más personalizado para ayudarlos en las actividades. El tema de los atrasos, pidiendo a los apoderados que por favor hagan recalque en los hogares de aquello, pues no sólo se atrasan ellos, sino que interrumpen la clase. Y el tema de ir al liceo por distracción más que por aprender, simplemente conversando con ellos, escuchándolos cuando necesitan ser escuchados, siendo cariñosa y amable con ellos y ellas.” (Estudiante 1)

Este testimonio te enfrenta a una de las realidades más desafiantes de la práctica docente: enseñar en contextos de alta vulnerabilidad social, cultural y emocional. Aquí, el aula no es solo un espacio de aprendizaje académico, sino también un lugar donde convergen historias de vida marcadas por la precariedad, la migración, el trabajo temprano, el cansancio y la frustración acumulada. Como futuro docente, es posible que no imagines que muchos de tus estudiantes llegarán a clases con preocupaciones que superan ampliamente lo escolar. Algunos deben trabajar después de la jornada, otros asumen responsabilidades familiares y muchos viven trayectorias de inestabilidad que impactan directamente su motivación, su concentración y su disposición para aprender. En este escenario, la enseñanza deja de ser una tarea lineal y planificada, y se convierte en un ejercicio constante de adaptación y lectura del contexto.

La baja tolerancia a la frustración, las expresiones reiteradas de “yo no puedo” o la dependencia del celular no son simples actos de desinterés o falta de voluntad. Son señales de inseguridad, de experiencias previas de fracaso y de una relación debilitada con el aprendizaje. Para quien inicia su práctica profesional, enfrentarse a estas dinámicas puede generar desgaste emocional e incluso dudas profundas sobre el propio rol docente. A esto se suma el uso del celular como distractor permanente, que no puede

comprenderse solo como una falta de norma, sino también como un refugio frente al aburrimiento o la dificultad de sostener la atención durante largos periodos. Del mismo modo, los atrasos reiterados y la escasa puntualidad no siempre responden a desinterés, sino a condiciones familiares y laborales que exceden la voluntad del estudiante.

Frente a este escenario complejo, el estudiante en práctica opta por una respuesta que va más allá del control o la sanción: decide involucrarse emocionalmente, escuchar, acompañar y construir vínculo. Comprende que, antes de exigir resultados, es necesario reconstruir la confianza de los estudiantes en sí mismos y en el espacio escolar. Esta decisión no elimina las dificultades, pero permite sostener el proceso educativo desde una lógica más humana, realista y empática.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

En contextos vulnerables es fácil instalar una narrativa peligrosa: “hay que darlo todo”:

Más empatía.

Más paciencia.

Más comprensión.

Más tiempo.

Más energía.

Pero casi nunca se dice lo siguiente:

¿Quién sostiene al que sostiene?

Cuando decides involucrarte emocionalmente, escuchar, acompañar, reconstruir la confianza de cada estudiante, algo admirable ocurre, pero también algo silencioso: comienzas a cargar con historias que no te pertenecen.

Y aquí aparece una verdad que pocos quieren decir o escuchar:

No puedes salvar todas las trayectorias.

No puedes resolver todas las precariedades del sistema.

No puedes convertir cada “yo no puedo” en éxito inmediato.

Sin embargo, el discurso docente muchas veces empuja en esa dirección: si eres lo suficientemente empático, si te esfuerzas lo suficiente, si te comprometes más, entonces el cambio ocurrirá.

¿Y si no ocurre? ¿Eso significa que no fuiste lo suficientemente humano?

Existe una romantización del docente que “lo da todo”, especialmente en contextos de vulnerabilidad, pero esa narrativa puede convertirse en una trampa: confundir vocación con sacrificio permanente.

Acompañar no es absorber. Comprender no es cargar. Empatizar no es reemplazar. La pregunta incómoda es esta: ¿cómo acompañar sin desbordarte? ¿Cómo sostener sin perderte? ¿Cómo evitar que la precariedad del contexto se convierta en precariedad propia?

Porque la empatía sin límites puede transformarse en agotamiento y nadie suele advertirlo al inicio de la práctica.

APRENDIZAJE CLAVE

ACOMPañAR SIN DESBORDARTE: EMPATÍA CON LÍMITES

En contextos de alta vulnerabilidad, el acompañamiento emocional actúa como un factor protector que fortalece el vínculo con la escuela y favorece la permanencia educativa. El apoyo sistemático y la validación emocional mejoran el clima del aula y sostienen la motivación por aprender, incluso cuando las condiciones materiales son adversas (UNESCO, 2021).

Asimismo, investigaciones desarrolladas en América Latina evidencian que la contención emocional y la construcción de vínculos seguros con adultos significativos favorecen la resiliencia y la continuidad escolar en escenarios de desventaja social (Saénz-Cavia & Delfino, 2022).

Sin embargo, la evidencia reciente también advierte un riesgo que no puede ignorarse. Estudios realizados en Chile en contextos de alta complejidad reportan niveles críticos de agotamiento emocional docente (93,4%), baja realización personal (84,9%) y despersonalización (66,4%), asociados a sobrecarga estructural y exigencias emocionales intensas

(Bravo & Elizondo, 2023). Asimismo, orientaciones nacionales sobre bienestar docente recogen testimonios de profesores que declaran sentirse desbordados por la alta demanda de contención emocional sin contar con herramientas equivalentes de cuidado institucional (SENDA-Mineduc, 2024).

Entonces, existe una gran diferencia necesaria de mencionar.

Un aprendizaje deseable: acompañar desde la empatía profesional, sosteniendo altas expectativas formativas y construyendo vínculos significativos sin perder claridad del rol.

Y existe un aprendizaje posible: reconocer que tu influencia tiene alcance, pero también límites estructurales que no dependen exclusivamente de tu compromiso individual.

Este equilibrio requiere condiciones institucionales claras: trabajo colaborativo, redes psicosociales de apoyo y culturas escolares que distribuyan la responsabilidad del cuidado. El límite es evidente, la empatía no reemplaza políticas públicas ni compensa desigualdades estructurales. Tampoco debe traducirse en autoexigencia desmedida. Acompañar, no es salvar, es sostener con conciencia de límites.

TESTIMONIO 2

ENFRENTANDO MÚLTIPLES REALIDADES Y CONFLICTOS FÍSICOS EN EL AULA

“Enfrentarme a las múltiples realidades y contextos educativos ha sido, o fue, uno de los desafíos más grandes que tuve que enfrentar. Llegar a la sala de clases y ver a estudiantes durmiendo, comiendo, con cero ganas de trabajar y, luego otro día, completamente contrario. Otro desafío, a raíz de estas mismas realidades, fueron los conflictos físicos entre estudiantes. La primera vez que presencié una pelea física fue impactante. No supe cómo reaccionar y tuve miedo de que me golpearan a mí. Sin embargo, los demás docentes en sala, parecían acostumbrados y sabían cómo actuar en esas situaciones. No obstante, creo que es algo a lo que ningún docente está preparado.” (Estudiante 2)

ESTRATEGIA IMPLEMENTADA: ADAPTACIÓN Y MANEJO DEL AULA CON AUTENTICIDAD

“Para mejorar lo primero he comenzado a utilizar distintos tonos de voces, muchas veces están todos gritando y es necesario que yo suba mi tono de voz, otras veces están calmados, por lo tanto, trato de no forzar la voz. Para lo segundo, en ocasiones sirve de mucho ser una misma, de esta manera los/as estudiantes nos ven superiores a ellos y mantienen el respeto. Además, es necesario no tener vergüenza para hacer algunas cosas como ir al comedor de profesores o hablar con otros profesores. Solo ser tú mismo/a.” (Estudiante 2)

Como futuro docente, probablemente imaginas clases relativamente estables, donde el ritmo, la disposición de los estudiantes y las dinámicas se mantienen con cierta coherencia. Sin embargo, la realidad que describe este estudiante en práctica es muy distinta: un aula cambiante, impredecible, donde un día reina la apatía y al siguiente la sobreexcitación, sin un patrón claro que permita “prepararse” con anticipación. Esta variabilidad constante no solo desafía la planificación, sino también tu equilibrio emocional. Llegar a la sala donde algunos estudiantes duermen, comen o simplemente no quieren participar puede generar una sensación de desgaste temprano.

El impacto emocional se intensifica cuando aparecen los conflictos físicos entre estudiantes. Presenciar por primera vez una pelea puede ser profundamente perturbador: el miedo a salir lastimado, la sensación de no saber cómo actuar y la consciencia de que nadie te preparó realmente para ese momento. Este testimonio visibiliza una verdad incómoda, pero frecuente: la Formación Inicial Docente suele dejar vacíos importantes en la preparación para enfrentar situaciones de violencia escolar, especialmente desde una perspectiva emocional y de autocuidado.

Frente a este escenario, el estudiante en práctica observa algo clave: los docentes más experimentados no reaccionan desde el pánico, sino desde la experiencia compartida, el conocimiento del contexto y el apoyo mutuo. Aprender mirando a otros, preguntar, pedir ayuda y reconocer que

no tienes todas las respuestas se transforma, aquí, en una estrategia de supervivencia profesional y emocional.

Otro elemento central del testimonio es la autenticidad. Lejos de adoptar un personaje rígido o una autoridad impostada, el estudiante descubre que mostrarse tal como es, con coherencia, firmeza y humanidad, genera mayor respeto que intentar imitar modelos que no le representan. En contextos complejos, los estudiantes reconocen rápidamente la incongruencia, por el contrario, valoran a quienes se muestran genuinos, claros en sus límites y consistentes en su actuar.

Este testimonio te recuerda que enseñar en contextos desafiantes no consiste en “tener todo bajo control”, sino en aprender a sostener el aula desde la flexibilidad, la presencia emocional y el trabajo colectivo. No se trata de no sentir miedo, sino de no enfrentarlo en soledad.

ZONA DE TENSION FORMATIVA

Hay algo que pocos admiten cuando comienzan la práctica:

El miedo.

No el miedo a equivocarte en un contenido.

El miedo a que una pelea se salga de control.

El miedo a intervenir y salir lastimado.

El miedo a quedarte paralizado frente a la violencia.

Y cuando miras a los otros docentes actuar con aparente naturalidad, surge otra incomodidad: ¿se acostumbraron o aprendieron a ocultarlo?

La primera pelea impacta.

La segunda, quizás, descoloca menos.

La tercera empieza a parecer “parte del trabajo”.

Ahí está el riesgo: normalizar lo que debería alarmarnos.

En algunos contextos, levantar la voz no es estrategia pedagógica: es supervivencia. Y entonces, aparece la tentación de endurecerte, de “blindarte” emocionalmente, de construir una versión más rígida de ti para

no mostrar vulnerabilidad, porque parece que sentir miedo es debilidad, pero no estar preparado para una pelea física no es fracaso, lo inquietante sería sentir nada.

La pregunta no es si puedes manejar el conflicto, la pregunta es cuánto estás dispuesto a naturalizar para seguir funcionando.

APRENDIZAJE CLAVE

NO NORMALIZAR LA VIOLENCIA Y NO ENFRENTARLA EN SOLEDAD

La evidencia latinoamericana reciente subraya que la colaboración docente y el trabajo entre pares constituyen factores protectores frente al aislamiento profesional la sobrecarga emocional, especialmente en contextos escolares de alta complejidad (UNESCO, 2025).

En el contexto chileno, se ha documentado que la ausencia de espacios estructurados de intercambio profesional incrementa la percepción de inseguridad y vulnerabilidad frente a situaciones de violencia escolar, mientras que la planificación conjunta y la discusión de casos fortalecen la capacidad colectiva para actuar con criterio pedagógico (Müller et al., 2023). Asimismo, investigaciones sobre autoridad pedagógica indican que los modelos basados exclusivamente en el control y la imposición tienden a deteriorar el vínculo educativo, mientras que la legitimidad construida desde la coherencia, la claridad de límites y la autenticidad favorece el respeto sostenido en el tiempo (Parra et al., 2022).

Por tanto, existe un aprendizaje deseable: desarrollar una autoridad firme y legítima sin naturalizar la violencia ni asumir que el conflicto físico es simplemente “parte del oficio”. Y existe un aprendizaje posible: comprender que la preparación para enfrentar situaciones críticas se construye progresivamente, en diálogo con otros docentes y bajo condiciones institucionales que respalden la intervención.

El límite es evidente, la resiliencia individual no sustituye protocolos claros, formación específica en gestión de violencia ni culturas escolares que asuman colectivamente la responsabilidad de la convivencia.

No acostumbrarte a la violencia no te hace débil, te mantiene alerta. Y aprender a enfrentar la complejidad sin endurecerte ni aislarte es parte central de una identidad docente que no se adapta por resignación, sino por conciencia profesional.

TESTIMONIO 3

GESTIONANDO LA FALTA DE CONTROL Y RESISTENCIA EN UN NIVEL INICIAL

“Tengo un nivel inicial, lo cual es muy difícil de "controlar" y tratar de hacer que realicen las actividades, me han insultado por estar insistiendo en que trabajen o se concentren en lo que hacen.” (Estudiante 4)

ESTRATEGIA IMPLEMENTADA: UTILIZAR LA TECNOLOGÍA Y CONECTAR CON LOS INTERESES DE LOS ESTUDIANTES

“Para resolver, trate de acercarme a ellos/as, saber sus intereses o las maneras en las que les gustaría aprender. Les gusta jugar en Kahoot, Quizziz, etc. Por lo tanto, llegamos a un consenso de empezar las clases con eso. De esta manera, logro su atención y participación en las clases.” (Estudiante 4)

Este testimonio te sitúa en una de las experiencias más desgastantes para quien inicia la práctica docente: la sensación de pérdida de control en el aula y la resistencia abierta de los estudiantes frente a la propuesta pedagógica. Trabajar con un nivel inicial implica enfrentarse a estudiantes que aún están desarrollando habilidades básicas de autorregulación, atención y convivencia, lo que puede generar escenarios de alta tensión emocional para el docente en formación.

Ser ignorado, desafiado o incluso insultado cuando intentas que la clase avance no solo afecta el desarrollo de la actividad, sino también tu seguridad, tu confianza y tu identidad docente en construcción. En estos momentos, es fácil caer en la frustración, en el endurecimiento de las

normas o en la idea de que “no sirves para esto”. Este testimonio visibiliza una experiencia que muchos docentes viven, pero pocas veces se verbaliza: enseñar cuando sientes que no te escuchan y que nada de lo planificado funciona. Lo relevante de esta experiencia no es solo la dificultad vivida, sino la manera en que el estudiante en práctica decide responder. En lugar de insistir en una lógica de control o confrontación, opta por cambiar el foco: se acerca a los estudiantes, los escucha y reconoce sus intereses. Este gesto, aparentemente simple, marca un giro profundo en la relación pedagógica. El aula deja de ser un espacio de imposición y pasa a convertirse en un espacio de negociación, donde el docente no renuncia a su rol, pero sí flexibiliza la forma de ejercerlo.

La incorporación de herramientas tecnológicas interactivas no aparece aquí como una “estrategia innovadora” en sí misma, sino como un medio para reconstruir el vínculo con los estudiantes. Al comenzar la clase desde un lugar que les resulta significativo y motivador, el docente logra captar su atención, disminuir la resistencia y generar un clima más participativo. Esto no elimina las dificultades, pero permite abrir una puerta al aprendizaje allí donde antes solo había rechazo.

Este testimonio te invita a comprender que, en los primeros niveles, enseñar no siempre comienza con el contenido, sino con la relación. A veces, antes de pedir concentración, es necesario generar conexión, antes de exigir participación, construir sentido y, antes de hablar de control, reconocer que el respeto también se construye escuchando.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

Hay una escena que pocos describen sin vergüenza:

Pides que trabajen.

Insistes.

Te ignoran.

Te insultan.

Y entonces cambias la estrategia.

Abres Kahoot.
Aparece la atención.

La tecnología no es el problema, el problema es lo que revela. Si solo te escuchan cuando hay competencia, puntos o música, ¿qué está pasando realmente?

¿La participación nace del interés o del estímulo?

Usar herramientas digitales puede ser una decisión pedagógica inteligente, pero también puede convertirse, sin darte cuenta, en una forma de evitar enfrentar algo más profundo: la fragilidad de tu autoridad en construcción. La tecnología puede atraer, puede motivar, puede conectar, pero no puede reemplazar el vínculo, no puede garantizar respeto sostenido.

Si cada clase necesita un estímulo más fuerte que el anterior, el aula corre el riesgo de convertirse en “espectáculo”. Y el espectáculo exige cada vez más. La pregunta no es si Kahoot funciona, la pregunta es si funcionaría sin Kahoot.

En niveles iniciales, la conexión es clave, pero la autoridad no puede depender exclusivamente del recurso, porque cuando la pantalla se apaga, lo que queda es tu presencia y ahí es donde realmente se construye o no el respeto del grupo.

APRENDIZAJE CLAVE

INTEGRAR LA TECNOLOGÍA SIN DELEGAR LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

La participación estudiantil no se reduce al cumplimiento de instrucciones, se configura cuando los estudiantes experimentan pertenencia, reconocimiento y posibilidad real de involucrarse en la dinámica del aula. Esta participación articula convivencia, aprendizaje y toma de decisiones, fortaleciendo el compromiso escolar (Cavieres et

al., 2023). Las investigaciones en niveles iniciales indican que el vínculo pedagógico sostenido y la mediación intencionada del docente son factores determinantes para el desarrollo de la autorregulación y la implicación activa en el aprendizaje (Neusa, 2026).

Conviene, entonces, precisar algo.

Un horizonte formativo deseable consiste en utilizar la tecnología como puente para generar conexión y sentido, sin perder claridad en los objetivos curriculares ni diluir el rol docente.

En cambio, lo que efectivamente puede ocurrir en la práctica es que la motivación dependa en exceso del estímulo inmediato, volviendo la participación frágil y contingente si no existe una relación pedagógica consolidada. Este enfoque demanda planificación consciente, acuerdos explícitos con el grupo y coherencia en los límites. Cuando estas condiciones no están presentes, el recurso digital corre el riesgo de transformarse en incentivo permanente más que una herramienta formativa.

La tecnología puede facilitar la entrada, pero la autoridad que se sostiene no depende de la pantalla. Se construye en la consistencia, en la relación y en la claridad del propósito.

CONSEJOS PRÁCTICOS

- **Conoce a tus estudiantes y su contexto:** Antes de intentar aplicar cualquier estrategia didáctica, es esencial conocer las realidades de tus estudiantes. Esto no solo implica averiguar su rendimiento académico, sino también sus condiciones de vida, responsabilidades fuera del aula y sus intereses personales. ¿Qué hacer? Realiza encuestas formales o sesiones de conversación con los estudiantes para descubrir sus intereses y preocupaciones. Esto te ayudará a adaptar tus clases para que sean más relevantes y significativas para los alumnos.
- **La empatía como herramienta pedagógica:** Desarrolla empatía activa para conectar con tus estudiantes, establece una relación de confianza, escucha sus problemas, interésate

por sus realidades personales y hazles saber que estás de su lado. Cuando los estudiantes perciben que te importan más allá de lo académico, estarán más motivados a involucrarse en su propio aprendizaje. De esta manera, más que un instructor, te verán como un guía integral, alguien que los acompaña tanto en su desarrollo académico, como emocional, fomentando un ambiente de respeto y colaboración.

- **La tecnología como tu aliada:** Actualmente, el uso del celular es el principal distractor en la sala de clases y un gran desafío para los docentes. En lugar de verlo como un problema, puedes convertir la tecnología en tu aliada. Si te enfrentas a estudiantes que se resisten a trabajar o se distraen fácilmente, incorpora juegos o plataformas interactivas, como Kahoot o Quizziz, apps que resultan atractivas para ellos. Esto no solo capta su interés, sino que también los involucra activamente en el proceso de aprendizaje.

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamín Franklin

CAPÍTULO 3

VÍNCULO PEDAGÓGICO DOCENTE-ESTUDIANTE: RELACIONES QUE SOSTIENEN EL APRENDIZAJE Y LA CONFIANZA EN EL AULA

Antes de comenzar, detente un momento y vuelve a tu propia historia. Piensa en un docente que haya marcado tu trayectoria escolar. ¿Qué hizo o qué dejó de hacer para que confiaras en él o ella?

Ahora llévalo a tu futuro como docente en formación: ¿por qué crees que algunos estudiantes logran confiar en ti, mientras otros levantan barreras y se cierran por completo? ¿Qué ocurre cuando un estudiante aprende no solo porque comprende el contenido, sino porque se siente escuchado y valorado? ¿Cómo construyes el respeto sin imponerlo y la cercanía sin perder tu rol como docente?

Mientras lees este capítulo, permítete detenerte y reflexionar: ¿qué tipo de vínculo quiero construir con mis futuros estudiantes?

Estas preguntas no buscan respuestas correctas ni inmediatas. Son una invitación a mirar la docencia desde un lugar más profundo: el de la relación que construyes con quienes aprenden contigo. Porque, antes de cualquier contenido, metodología o planificación, lo que sostiene el aprendizaje es el vínculo.

Establecer un vínculo pedagógico sólido con tus estudiantes es uno de los pilares más importantes de la enseñanza. No se trata solo de “llevarse bien”, sino de construir una relación basada en la confianza, el respeto y la coherencia. El tipo de vínculo que desarrolles puede marcar la diferencia entre una clase que simplemente ocurre y una experiencia de aprendizaje que deja huella. En el aula, tu rol va mucho más allá de transmitir contenidos. Serás guía, referente y, en muchos casos, una de las pocas personas adultas que escucha con atención y valida lo que sienten tus estudiantes. El vínculo

pedagógico es el sostén invisible del aprendizaje: cuando existe confianza, los estudiantes se atreven a preguntar, a equivocarse y a aprender; cuando no, incluso la mejor planificación pierde sentido.

En este capítulo conocerás las experiencias de estudiantes en práctica que enfrentaron situaciones complejas en la relación con sus alumnos: conflictos, resistencias, distancias emocionales y desafíos cotidianos. A través de sus testimonios, descubrirás cómo esas dificultades se transformaron en oportunidades para construir relaciones más auténticas, firmes y empáticas. Aprenderás que el desafío no está en evitar los problemas, sino en cómo los enfrentas desde el vínculo. Manejar las relaciones pedagógicas implica paciencia, escucha activa y claridad en los límites, encontrando un equilibrio entre cercanía y respeto. Este capítulo te invita a reflexionar sobre cómo la forma en que te relacionas con tus estudiantes no solo impacta su aprendizaje, sino también la manera en que tú construyes tu identidad docente. Porque, muchas veces, el aprendizaje más significativo no ocurre en los libros ni en la pizarra, sino en el modo en que miras, hablas y te conectas con quienes tienes frente a ti.

TESTIMONIO 1

SUPERANDO CONFLICTOS Y CONSTRUYENDO UNA RELACIÓN DE RESPETO

“Recuerdo una vez que un estudiante no estaba prestando atención, lo que en verdad ya me había dejado de importar, pero luego empezó a poner videos con volumen muy alto, dificultando la comprensión de los demás compañeros. Por lo que decidí llamarle la atención a lo que él respondió: Que eres alaraca h****. La verdad fue una situación bastante particular a la cuál no supe cómo actuar en el momento, porque evidentemente me sentí agredida verbalmente. Los días posteriores a eso, intenté "ganarme" a ese estudiante, porque también comprendí que yo soy la persona adulta. Y que, si bien para mi podía ser un hecho sumamente importante, para él no era más que como respondía habitualmente. Luego de eso, nuestra convivencia cambió.” (Estudiante 2)

Este testimonio te pone frente a una escena que, aunque parece “cotidiana”, puede removerte profundamente cuando estás comenzando: un estudiante interrumpe la clase, se le llama la atención y responde con una agresión verbal directa. En ese instante, no solo se rompe el ritmo de la clase, se quiebra algo más delicado: tu sensación de seguridad y tu confianza como docente en formación. Lo más desafiante de estas situaciones es que ocurren rápido y te obligan a decidir en segundos cómo reaccionar. Y cuando no sabes qué hacer, aparece la mezcla incómoda de emociones: sorpresa, rabia, vergüenza, importancia, incluso miedo a perder el control frente al curso. Es muy probable que en tu práctica vivas algo parecido y te preguntes: ¿cómo sostengo mi rol si me hablan así? ¿cómo pongo límites sin escalar el conflicto? ¿cómo sigo enseñando después de sentirme herido?

Lo valioso de este testimonio no es solo el conflicto, sino lo que ocurre después. El estudiante en práctica no reduce al alumno a su falta de respeto, ni se instala en la guerra de poder. Reconoce algo clave: ella es la persona adulta y, por lo mismo, tiene la posibilidad de cambiar el rumbo de la relación. Eso no significa justificar el insulto ni normalizarlo, significa comprender que, muchas veces, detrás de una respuesta agresiva hay hábitos aprendidos, formas de relacionarse naturalizadas o un modo de defenderse ante la corrección. Y cuando entiendes eso, puedes salir del lugar de lo personal y mirar la escena con más perspectiva: esto no habla solo de mí, también habla de lo que ese estudiante trae consigo.

En lugar de quedarse en la herida, decide intentar “ganárselo”. Ese gesto puede leerse como una forma de reparación: reconstruir el vínculo sin renunciar al límite. Porque el respeto no se consigue solo con autoridad formal, sino con coherencia, firmeza y humanidad. Cuando un docente es capaz de sostenerse emocionalmente y volver a acercarse sin humillar, sin endurecerse, el estudiante recibe un mensaje potente: aquí no todo se resuelve con gritos, aquí puedo equivocarme, pero también puedo cambiar. Y por eso “la convivencia cambió”: no porque desaparecieron los conflictos, sino porque cambió la manera de relacionarse.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

Cuando te insultan frente al curso, no solo duele.

Te descoloca.

No es únicamente una falta de respeto, es una grieta en tu seguridad como docente en formación. Y en ese instante aparece algo que rara vez se admite:

La inseguridad.

¿Estoy perdiendo autoridad?

¿Ya no me van a tomar en serio?

¿El curso entero vio que no supe reaccionar?

Después del impacto viene otra reacción más silenciosa: intentar recomponer rápido.

“Ganártelo”.

Y aquí conviene incomodarnos.

¿Quieres reparar el vínculo o necesitas recuperar la validación que sentiste perder?

Porque cuando tu identidad docente aún se está construyendo, cada agresión puede sentirse como una evaluación pública de tu competencia.

Ser adulto no significa sentir inseguridad, significa no dejar que esa inseguridad decida por ti.

La línea es fina.

Puedes acercarte al estudiante sin renunciar al límite.

O puedes ceder en el límite para no volver a sentirte expuesto.

Y distinguir entre reparación y concesión es uno de los desafíos más complejos del vínculo pedagógico.

APRENDIZAJE CLAVE

PONER LÍMITES SIN QUE LA INSEGURIDAD DIRIJA LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Las prácticas restaurativas en contextos escolares destacan la importancia de nombrar la conducta y su impacto sin reducir al estudiante a la falta cometida, promoviendo responsabilidad y reparación en lugar de castigo punitivo. Este enfoque favorece el diálogo y la reflexión sobre el daño causado, desplazando la lógica de confrontación hacia procesos que reconstruyen confianza y fortalecen el aprendizaje socioemocional (Guerrero et al., 2025; Lira et al., 2024).

La investigación latinoamericana indica que abandonar la dinámica de lucha de poder no debilita la autoridad pedagógica, sino que la consolida desde la coherencia, la claridad de límites y el trato respetuoso, favoreciendo climas de aula más seguros y sostenibles (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2021).

Ahora bien, este proceso no está exento de tensiones.

Un horizonte formativo deseable implica sostener límites claros sin dejar que la inseguridad personal determine la forma de intervenir.

En la práctica, puede ocurrir que el docente en formación intente reconstruir el vínculo desde la necesidad de validación, suavizando el límite o desplazando el foco del conflicto para evitar nuevas confrontaciones. Este aprendizaje requiere autorregulación emocional, claridad en el rol y respaldo institucional para intervenir sin escalar la situación ni minimizarla.

Reparar no es agradar. Dialogar no es ceder.

Sostener el vínculo sin que la inseguridad dirija tus decisiones es parte esencial de tu construcción identitaria como docente.

TESTIMONIO 2

FOMENTANDO EL VALOR PERSONAL DEL ESTUDIANTE A TRAVÉS DE LA ESCUCHA ACTIVA

“Mi relación con mis estudiantes ha sido gratificante y significativa, al presentarme les dije que yo aprendía de ellos/as y ellos/as de mí, de esta forma saben que el aprendizaje es una construcción. Asimismo, cada día trato de motivarlos a estudiar, de hacerles ver que son muy importantes y valiosos, igual trato de escucharlos, porque muchas veces en sus hogares no son escuchados y ellos/as necesitan sentirse que son importantes para alguien, que tienen a alguien en quien confiar.”
(Estudiante 3)

Este testimonio te sitúa en una experiencia profundamente significativa de la práctica docente: la construcción de un vínculo basado en la reciprocidad, la escucha y el reconocimiento del otro como sujeto valioso. Desde el inicio, el estudiante en práctica rompe con una lógica tradicional de enseñanza vertical y propone una relación distinta: aprender juntos. Al decir explícitamente que él aprende de sus estudiantes tanto como ellos de él, instala una idea poderosa que transforma el aula en un espacio compartido, donde el conocimiento no se impone, sino que se construye.

Esta forma de presentarse no es solo un gesto amable, sino una declaración pedagógica y emocional. Cuando los estudiantes comprenden que su voz importa, que sus experiencias tienen valor y que no están frente a una figura distante o inalcanzable, se genera un clima de confianza que habilita el aprendizaje. El aula deja de ser un espacio donde solo se evalúa y se exige, comienza a funcionar como un lugar donde es posible equivocarse, preguntar y expresarse sin temor.

El testimonio también visibiliza una realidad que muchas veces pasa desapercibida: para algunos estudiantes, la escuela es uno de los pocos espacios donde pueden sentirse escuchados y reconocidos. En contextos donde el diálogo familiar es escaso o inexistente, la figura del docente

adquiere un peso emocional importante. Escuchar no significa resolver todos los problemas ni ocupar un rol que no corresponde, sino estar disponible, validar lo que el estudiante siente y transmitirle que su presencia importa. Esta actitud tiene efectos profundos. Cuando un estudiante se siente valorado, aumenta su disposición a participar, su compromiso con el aprendizaje y su confianza en sí mismo. La motivación deja de depender únicamente de notas o castigos y comienza a construirse desde el sentido de pertenencia y el reconocimiento personal. Para el docente en formación, descubrir esto puede ser revelador: enseñar no es solo “explicar bien”, sino también generar condiciones emocionales para que aprender sea posible.

Este testimonio te invita a mirar la docencia desde un lugar más humano. Te recuerda que, muchas veces, el gesto más transformador no está en la planificación perfecta, sino en la capacidad de detenerte, escuchar y decirle a un estudiante, con palabras y acciones: importas.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

Hay algo profundamente valioso en este testimonio.

Decirles a tus estudiantes que aprendes de ellos no es un gesto menor. Escuchar cuando en otros espacios no son escuchados es un acto potente.

Y sí, es una de las partes más hermosas de la docencia.

Pero incluso lo hermoso necesita sostén, porque la escucha, por sí sola, no organiza la clase. La cercanía, por sí sola, no define límites. La motivación, por sí sola, no reemplaza acuerdos claros. Aquí aparece una pregunta necesaria:

¿El vínculo se construye solo desde la intención o también desde prácticas concretas?

Escuchar implica algo más que estar disponible.

Implica establecer tiempos, canales y límites. Implica saber cuándo derivar, cuándo orientar y cuándo volver al contenido. Implica sostener coherencia entre lo que dices y lo que haces.

Puedes ser cercano.
Puedes ser significativo.
Puedes recordado, dejar huella.

Pero si no hay reglas compartidas, expectativas explícitas y consistencia en las decisiones, el vínculo se vuelve dependiente del estado de ánimo del día.

La parte hermosa de la docencia es real, pero necesita método, porque el vínculo no solo se siente, se construye con acciones repetidas en el tiempo. Y aprender a sostenerlo más allá del entusiasmo inicial, es parte del crecimiento profesional.

APRENDIZAJE CLAVE

ESCUCHAR CON INTENCIÓN PEDAGÓGICA: VÍNCULO QUE SE CONSTRUYE Y SE SOSTIENE

La evidencia latinoamericana indica que la escucha activa y el reconocimiento explícito del valor personal del estudiante fortalecen la participación, el sentido de pertenencia y el compromiso escolar, especialmente en contextos donde los espacios de validación son escasos (Mejía et al., 2023).

En el contexto chileno, la responsividad docente: escuchar, responder con claridad y reconocer avances y necesidades, se asocia con mejoras en el autoconcepto académico, la autonomía y la cooperación entre pares, consolidando vínculos pedagógicos más estables y protectores (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Estos hallazgos muestran que el vínculo no es un elemento accesorio del proceso educativo, sino una condición que habilita el aprendizaje.

No obstante, la disposición afectiva necesita traducirse en prácticas concretas.

La literatura chilena sobre vínculo pedagógico plantea el diálogo como una capacidad profesional que se materializa en acciones sistemáticas: realizar entrevistas periódicas con estudiantes, habilitar espacios estructurados de reflexión, practicar escucha activa y modificar la disposición física del aula, por ejemplo, organizarla en círculo para favorecer

conversaciones horizontales (Fuentes, 2021). Desde esta perspectiva, el cuidado socioemocional se integra intencionalmente a la rutina escolar y no queda supeditado a la buena voluntad individual.

Escuchar con intención pedagógica implica, entonces, coherencia entre palabra y acción, claridad en los límites y conciencia del rol profesional.

En la práctica, puede ocurrir que el vínculo se construya desde el entusiasmo inicial, pero se debilita cuando no existen acuerdos explícitos ni consistencia en las decisiones. La escucha pedagógica no es absorción emocional, es presencia con dirección. Reconocer el valor del estudiante no significa sustituir otros espacios de apoyo, sino ejercer una influencia formativa con límites definidos. El vínculo que sostiene el aprendizaje no se improvisa, se cultiva con intención, coherencia y estructura. Y construir una escucha consciente y formativa es parte fundamental de tu identidad docente en construcción.

TESTIMONIO 3

EQUILIBRIO ENTRE DISCIPLINA Y FLEXIBILIDAD

“Lo importante es encontrar un punto medio, porque todos los extremos son malos. Exigir y ser estricto hasta cierto punto, pero flexibilizar y buscar alguna otra alternativa antes situaciones difíciles. Aquí hay que aprender a “negociar”.” (Estudiante 10)

Este testimonio nombra con una honestidad simple, una de las tensiones más difíciles de la docencia: sostener límites sin endurecerte y ser flexible sin perder tu lugar. Cuando estás en práctica, es muy común moverte entre extremos. Un día puedes intentar ser muy “muy estricto” para que te respeten, al siguiente, puedes flexibilizar tanto por evitar el conflicto que terminas sintiendo que el aula se te va de las manos. Y esa oscilación no solo afecta la disciplina, también impacta tu seguridad, tu calma y la manera en que vas construyendo tu identidad docente. Encontrar “un punto medio” no es una receta, es un aprendizaje fino que se construye con ensayo, error

y reflexión. Porque el aula no es un espacio neutro, está llena de emociones, historias personales, cansancio, necesidades y también límites que deben protegerse para que todos puedan aprender. Por eso, la disciplina no puede reducirse a “control”, ni la flexibilidad a “dejar pasar”. Lo que está en juego es el clima de confianza: cuando los estudiantes perciben arbitrariedad o rigidez excesiva, el vínculo se tensa, cuando perciben ausencia de límites, aparece la inseguridad y el desorden.

La palabra “negociar” es clave, pero muchas veces se mal interpreta. Negociar no es ceder por miedo ni transar lo importante. Es conversar reglas, construir acuerdos y explicar el sentido de los límites, especialmente en situaciones difíciles. Es reconocer que no todas las realidades caben en la misma norma aplicada de manera idéntica y que a veces la justicia en el aula no es “tratar a todos igual”, sino responder con criterio a lo que cada situación requiere.

En el fondo, el equilibrio entre disciplina y flexibilidad no es solo una estrategia de manejo de aula. Es una manera de ser docente: una que cuida el vínculo, protege el aprendizaje y te permite sostenerte emocionalmente sin caer en el desgaste de los extremos.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Buscar el punto medio” suena razonable. Equilibrado. Maduro, pero el punto medio no siempre es justo.

A veces se convierte en una fórmula cómoda: ni muy estricto ni muy flexible.

Entonces, es necesario mencionar la siguiente pregunta: ¿estás negociando con criterio o ajustando reglas según cómo te sientes ese día?

Porque cuando el equilibrio depende del estado de ánimo del docente, deja de ser criterio y se vuelve imprevisibilidad. Negociar puede fortalecer la autoridad, pero también puede diluirla.

Si todo es conversable, ¿qué no lo es?

Si cada norma se redefine en cada conflicto, ¿dónde está la referencia estable?

El riesgo no está en flexibilizar, está en perder consistencia. Y los estudiantes perciben eso con rapidez.

La pregunta no es si debes negociar, la pregunta es desde dónde lo haces: ¿desde un marco claro o desde la presión del momento?

El equilibrio no es un punto fijo, es una posición que exige criterio constante. Y sostener ese criterio es una de las formas más exigentes de autoridad pedagógica.

APRENDIZAJE CLAVE

LÍMITES CLAROS, FLEXIBILIDAD CON CRITERIO Y ACUERDOS QUE SOSTIENEN EL RESPETO

La investigación latinoamericana señala que los límites efectivos no se sostienen en la improvisación ni en el estado emocional del docente, sino en normas claras, explícitas y coherentes en su aplicación. Cuando los estudiantes comprenden qué se espera de ellos y el sentido de las reglas, el respeto deja de basarse en el temor y comienza a construirse desde la confianza (Hirmas & Bugueño, 2021). Estudios recientes muestran que la flexibilidad pedagógica, cuando se ejerce con criterio y contextualización, favorece climas de aula más justos y reduce la resistencia estudiantil, fortaleciendo el vínculo y la corresponsabilidad en la convivencia (Palacios & Muñoz, 2024).

La negociación, en este marco, no representa pérdida de autoridad, sino un proceso deliberado que implica nombrar el límite, explicar su propósito, escuchar posiciones y cerrar con acuerdos sostenibles en el tiempo (Montero et al., 2025).

Desde una perspectiva formativa, desarrollar este equilibrio supone aprender a distinguir entre flexibilizar por justicia y ceder por presión circunstancial.

Lo que puede ocurrir, especialmente en etapas iniciales, es que la búsqueda del “punto medio” derive en inconsistencias que debilitan la referencia normativa del aula.

La autoridad pedagógica consciente articula tres dimensiones: claridad en las reglas, coherencia en su aplicación y apertura al diálogo situado.

Negociar no es relativizar. Flexibilizar no es improvisar. Y sostener esa diferencia fortalece tanto la convivencia como tu propia estabilidad emocional.

CONSEJOS PRÁCTICOS

- **Desarrolla una escucha activa:** Tal como lo demuestra el testimonio 2, los estudiantes necesitan sentirse escuchados y valorados. Cuando creas un espacio donde se sientan cómodos para expresar sus ideas y preocupaciones, fortalecerás la relación y motivarás su participación. Escucha más allá de las palabras, intenta comprender lo que están viviendo y cómo eso afecta su comportamiento en el aula.
- **Explicar el porqué de las reglas y hacerlos partícipe de estas:** Los estudiantes tienden a cumplir mejor las normas cuando entienden el propósito detrás de ellas. Dedicar tiempo a explicar por qué ciertas reglas son necesarias para la convivencia y el aprendizaje. Esto los hará más conscientes y responsables de su comportamiento. Además, involúcralos en el proceso de establecer reglas, pues, cuando los estudiantes participan en la creación de las normas, tienden a respetarlas más porque sienten que forman parte de algo que ellos también ayudaron a construir.
- **Refuerza el valor personal de los estudiantes:** Los estudiantes necesitan sentir que son importantes y que tienen algo valioso que aportar. Refuézales la idea de que su participación es clave y hazles ver que su presencia en clase tiene un impacto positivo. Esto los motivará a comprometerse más con el aprendizaje.

Antes de ser profesional, sé persona.
Anónimo

CAPÍTULO 4

EL PROFESOR GUÍA: MENTORÍA, ACOMPAÑAMIENTO Y APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DOCENTE

¿Y si el docente que debe acompañarte no te guía como esperabas? ¿Qué harías si la retroalimentación que recibes te incomoda, te descoloca o te hace dudar de tus capacidades? ¿Cómo reaccionarías si sientes que no puedes equivocarte frente a quién te evalúa?

Mientras avanzas en este capítulo, ponte en el lugar de quienes ya vivieron la experiencia y pregúntate con honestidad: ¿cómo me posiciono frente a la crítica, la observación y el acompañamiento de otro docente?

Cuando llegues a tu práctica profesional, una de las figuras más significativas y, a veces, más desafiantes, será tu profesor guía. Con él trabajarás codo a codo en el aula, observarás formas de enseñar y recibirás retroalimentación constante sobre tu desempeño. No solo será solo quien te evalúe, sino también quien, idealmente, te acompañe en tus primeros pasos, te oriente en la toma de decisiones y te ayude a comprender la complejidad real del ejercicio docente.

El profesor guía cumple un rol clave como mentor: alguien que transmite saberes construidos en la experiencia, que modela prácticas, pero que también puede tensionar tus ideas, cuestionar tus certezas y enfrentarte a tus propias inseguridades. Esa relación no siempre es fácil. A veces se convierte en un espacio de aprendizaje profundo, otras, en una fuente de tensión, silencios incómodos o dudas sobre tu lugar en el aula. Por eso, establecer una relación de confianza, respeto y comunicación con tu profesor guía es fundamental. Este vínculo puede marcar la diferencia entre una práctica vivida como un trámite exigente y una experiencia formativa que realmente contribuya a tu crecimiento profesional y personal.

En este capítulo explorarás cómo distintos estudiantes en práctica enfrentaron esa relación, qué aprendizajes emergieron del acompañamiento y cómo lograron resignificar las dificultades como oportunidades de aprendizaje. A través de estos testimonios descubrirás que el vínculo con el profesor guía no se construye de manera automática, requiere de una actitud proactiva, apertura a la retroalimentación, disposición para observar, preguntar y aprender, pero también la capacidad de poner límites, expresar inquietudes y reconocer que equivocarte forma parte del proceso. Aprender a recibir críticas, a pedir ayuda y a dialogar pedagógicamente con otro docente es, en sí mismo, un aprendizaje clave para tu formación.

TESTIMONIO 1

DESAFÍOS EN LA RELACIÓN CON EL PROFESOR GUÍA

“La relación con el profesor guía es otro gran desafío, pues uno como estudiante en práctica llega a irrumpir en su planificación, metodología y su protagonismo frente a los chicos y chicas. Mi sugerencia es siempre trabajar desde el profesionalismo, optar siempre bajo protocolos y si algo molesta, simplemente guardarlo. Muchas veces el comentar que algo molestó de lo que dijo o hizo el profe guía, lo toman como un ataque y puede influir después en tu nota.” (Estudiante 1)

Este testimonio pone sobre la mesa una de las tensiones más incómodas y más comunes de la práctica profesional: entrar a un aula que ya tiene historia, reglas explícitas o implícitas, una forma de enseñar ya instalada y una figura docente que, además de acompañarte, te evalúa. El estudiante en práctica lo dice con claridad: a veces sientes que «irrumpes» en la planificación, en la metodología y hasta en el protagonismo del profesor guía frente a sus estudiantes. Y esa sensación puede hacerte caminar con cuidado, medir cada palabra y preguntarte constantemente dónde termina tu lugar y dónde empieza el suyo.

Aquí hay un aspecto que vale la pena nombrar sin rodeos: esta relación no es completamente horizontal. Existe un componente de

poder, porque hay evaluación, nota y futuro profesional en juego. Por eso, cuando algo te incomode, ya sea una forma de corregirte, un comentario, una decisión pedagógica con la que no estás de acuerdo, es natural que aparezca el miedo a “meterse en problemas”, a ser mal interpretado o que se genere tensión. Esa inquietud no habla de debilidad, habla de que estás en un rol formativo donde todavía estás aprendiendo a comunicarte dentro de una “cultura profesional real”: con jerarquías, estilos y sensibilidades distintas.

Sin embargo, este testimonio también te invita a hacer una distinción importante: ser prudente no significa quedarte en silencio siempre y “guardar” lo que molesta no debería convertirse en tu única estrategia de supervivencia. La prudencia es elegir el momento, el tono y el canal adecuados, es hablar desde el respeto y con foco pedagógico, no desde la queja, es cuidar la relación sin anularte, porque si la práctica te enseña algo, es que aprender a trabajar con otros docentes (especialmente cuando piensan distinto), es parte esencial del oficio. La clave está en transformar ese “profesionalismo” que menciona el testimonio en algo más completo: comunicación asertiva y diplomática. Es decir, saber expresar inquietudes sin atacar, pedir clarificación cuando algo te confunde y plantear desacuerdos como preguntas o propuestas, no como juicios. Cuando logras eso, no solo evitas tensiones, construyes confianza. Y, además, proteges tu propia identidad docente, porque aprendes a relacionarte con la autoridad sin someterte ni entrar en conflicto.

Este testimonio, en el fondo, te prepara para una realidad: tu profesor guía no será perfecto, tú tampoco y la relación no se trata de evitar toda incomodidad, sino de gestionar esa incomodidad con madurez, aprendiendo a dialogar, adaptarte y crecer en un contexto real.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Irrumpir”.

La palabra no es menor.

Llegas a una sala que ya tiene dueño simbólico: planificación instalada, estilo definido, estudiantes que reconocen una autoridad clara. Y tú apareces como el practicante.

No eres todavía profesor, pero tampoco eres estudiante del curso. Estás en un lugar intermedio y, a veces, ese lugar se siente como invasión. Aquí hay algo que pocos dicen: en algunos centros de práctica, el aula funciona como territorio.

Hay protagonismo.

Hay formas de hacer que no se cuestionan.

Hay silencios que se interpretan como respeto, pero también como advertencia.

Entonces, aprendes rápido:

No incomodar.

No mover demasiado.

No opinar más de la cuenta.

Porque puedes “molestar”. Y molestar puede tener consecuencias. El profesionalismo se convierte en cautela excesiva. La prudencia se vuelve invisibilidad. La pregunta incómoda es esta: ¿la práctica está formando criterio o está entrenando adaptación pasiva?

Si irrumpir significa traer nuevas preguntas, nuevas miradas, nuevas formas de enseñar, ¿por qué a veces se vive como amenaza?

Tal vez porque el sistema no siempre está diseñado para compartir el aula, sino para resguardarla. Tal vez porque la evaluación introduce temor donde debería haber diálogo. Tal vez porque la cultura escolar ha aprendido a proteger equilibrios antes que a tensionarlos. Y cuando eso ocurre, el estudiante en práctica no es el único que se ajusta:

También el sistema se protege.

También el aula se blindada.

También la mentoría puede volverse supervisión más que acompañamiento.

Aquí la responsabilidad no es individual.

Es cultural.

Porque si el espacio formativo no tolera preguntas, si la retroalimentación no admite bidireccionalidad, si la iniciativa se interpreta como amenaza, entonces, no estamos formando docentes críticos, estamos formando docentes cautelosos. Y eso debería incomodarnos a todos.

APRENDIZAJE CLAVE

DESARROLLAR AUTONOMÍA PROFESIONAL EN CONTEXTOS DE EVALUACIÓN Y JERARQUÍA

La práctica profesional se desarrolla dentro de relaciones asimétricas donde acompañamiento y evaluación coexisten. La literatura latinoamericana describe la mentoría formativa como un proceso que debería promover diálogo reflexivo, análisis conjunto de la enseñanza y construcción progresiva de criterio profesional (Ministerio de Educación de Panamá & SUMA, 2022).

Desde una perspectiva formativa, el desarrollo esperado es claro: que el estudiante en práctica construya criterio propio, pueda formular preguntas pedagógicas y ensaye propuestas en un marco de respeto y colaboración. Es sería el horizonte deseable: una mentoría que habilita voz, pensamiento crítico y autonomía progresiva.

Sin embargo, en escenarios donde la evaluación pesa más que el intercambio, puede instalarse otra lógica. El aprendizaje que efectivamente ocurre no siempre es deliberación pedagógica, sino cautela estratégica: medir intervenciones, evitar tensiones y priorizar aprobación. Ese es el aprendizaje posible cuando la asimetría domina la relación. La tarea formativa, entonces, no consiste en negar la jerarquía, sino en aprender a habitarla sin diluir la propia construcción profesional.

Autonomía no es confrontación constante, pero tampoco es adaptación silenciosa. Desarrollar criterio en contextos de poder implica saber cuándo dialogar, cómo argumentar y desde qué fundamentos sostener una idea sin convertir la relación en competencia.

Una práctica que solo enseña a no incomodar produce docentes prudentes.

Una práctica que permite tensionar con respeto forma profesionales con pensamiento pedagógico propio. Y distinguir entre esas dos experiencias es parte esencial de tu formación.

TESTIMONIO 2

RELACIÓN DE CONFIANZA Y COLABORACIÓN CON EL PROFESOR GUÍA

“Muy buena relación. Me ha dado la seguridad suficiente, me incluye en la toma de decisiones y siempre me corrige cuando algo no estoy haciendo bien. Me ayuda a mejorar constantemente. Creo que lo mejor es conocer a tu profesor guía y hacerle saber que estás dispuesto a trabajar, no solo para los estudiantes, sino que ayudarlo en todo lo que necesite. También, establecer conversaciones fuera de lo educativo, conocerse entre sí.” (Estudiante 3)

Este testimonio muestra una cara esperanzadora y muy necesaria de la práctica profesional: cuando el profesor guía no solo evalúa, sino que realmente acompaña, te incluye, te corrige con sentido formativo y te hace sentir parte del proceso. Que alguien te “dé seguridad suficiente” no es un detalle menor. Cuando estás iniciando, esa seguridad funciona como un sostén emocional, te permite equivocarte sin sentir que cada error te define, te anima a intentar cosas nuevas y te da la tranquilidad para aprender de verdad, sin paralizarte por el miedo.

Aquí aparece algo clave, el profesor guía incluye al practicante en la toma de decisiones. Eso cambia por completo tu lugar en el aula. Ya no eres solo “el que observa” o “el que aplica lo que le dicen”, sino alguien que participa, pregunta, opina y aprende a tomar decisiones pedagógicas con criterio. Ese gesto de inclusión no solo mejora tu desempeño, también fortalece tu identidad docente, porque empiezas a sentir que tu voz tiene valor profesional y que puedes construir tu forma de enseñar en diálogo con otro.

La corrección constante que menciona el testimonio también merece ser mirada con profundidad. Ser corregido, al inicio, puede incomodar o

activar inseguridades, pero cuando esa corrección se da desde el respeto y con intención de mejora, la retroalimentación deja de ser un juicio y se transforma en una brújula: te ayuda a mirar tu práctica con más consciencia, a identificar brechas, a reconocer avances y ajustar lo que sea necesario. En otras palabras, te enseña a aprender de tu propia acción pedagógica. El estudiante también sugiere algo muy interesante: conocerse más allá de lo educativo, conversar, humanizar la relación. Esto no significa perder el rol ni cruzar límites, sino reconocer que la docencia es una profesión profundamente humana. Conversar fuera de lo estrictamente académico puede ayudarte a comprender el “detrás de escena” del trabajo de un profesor: cómo se toman decisiones difíciles, cómo se sostiene el aula en días complejos, cómo se cuida el vínculo con los estudiantes y cómo se mantiene la ética del trato incluso bajo presión.

Este testimonio te deja una idea potente: cuando hay confianza y colaboración, la práctica deja de sentirse como una prueba constante y se vuelve lo que debería ser: un proceso de aprendizaje acompañado, donde te equivocas, mejoras, preguntas, propones y creces sin sentirte solo.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Muy buena relación”.

Cuando el acompañamiento funciona, se nota.

Se respira distinto.

Hay inclusión, diálogo, retroalimentación que orienta sin humillar, corrección que no paraliza, decisiones compartidas. Y, sin embargo, aquí aparece una incomodidad necesaria:

¿Por qué esta experiencia se vive como algo especial?

¿Por qué el practicante habla de “seguridad suficiente” como si fuera un extra y no una condición básica?

El buen acompañamiento no debería sentirse como privilegio.

Debería ser estándar formativo.

Pero no siempre lo es.

Por eso, cuando ocurre, se agradece. Y cuando no ocurre, se normaliza el silencio. Hay algo que conviene decir:

Valorar una mentoría respetuosa no implica idealizarla. Implica reconocer que el sistema no garantiza siempre estas condiciones. Lo verdaderamente inquietante no es que existan buenas experiencias, es que no estén aseguradas para todos.

Si la práctica depende demasiado de la disposición personal del profesor guía y no de una cultura institucional que promueva acompañamiento formativo, entonces la calidad del aprendizaje del futuro docente queda sujeta al azar. Y la formación profesional no debería depender de la suerte.

Esta experiencia es positiva, sí, pero también es un recordatorio:

Lo que aquí se describe como “muy bueno” es, en realidad, lo mínimo que debería sostener cualquier proceso de práctica.

APRENDIZAJE CLAVE

MENTORÍA QUE RESPALDA, ORIENTA Y CONSTRUYE AUTONOMÍA

La literatura sobre formación docente destaca que los procesos de acompañamiento efectivos combinan inclusión en la toma de decisiones, retroalimentación argumentada y sostén socioemocional, favoreciendo la construcción progresiva de autonomía profesional (Pérez, 2025).

En condiciones formativas deseables, el profesor guía no solo evalúa, sino que crea un entorno seguro donde el practicante puede ensayar, equivocarse y ajustar su práctica con orientación respetuosa. Este tipo de mentoría fortalece la confianza profesional y la capacidad de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas (Pérez, 2025). No obstante, cuando estas prácticas dependen exclusivamente de la disposición individual del mentor y no de una cultura institucional que garantice acompañamiento sistemático, el aprendizaje posible puede variar significativamente entre estudiantes.

La investigación subraya que el acompañamiento que integra apoyo socioemocional, claridad de expectativas y oportunidades reales

de participación favorece resiliencia y desarrollo profesional sostenido (Universidad de Navarra, 2023).

La seguridad que entrega un buen profesor guía no debería ser excepcional, debería ser parte estructural de la formación.

Aprovechar una mentoría positiva implica participar activamente, construir criterio propio y transformar el respaldo recibido en autonomía consolidada, porque el mejor acompañamiento no crea dependencia, crea profesionales capaces de sostener su práctica incluso cuando el mentor ya no está.

TESTIMONIO 3 TOLERANCIA Y HUMILDAD

“Muchas veces no vamos a compartir el pensamiento o forma de ver las cosas de nuestro profesor guía, y ante eso debemos ser tolerantes. Escuchar las críticas constructivas y tratar de integrarlas. Ser humilde. Siempre lo digo, hacer las cosas bien. No dar qué hablar.” (Estudiante 8)

Este testimonio habla de un aprendizaje silencioso, pero decisivo de la práctica profesional: aprender a convivir con la diferencia. Muchas veces vas a encontrarte con un profesor guía que enseña distinto, que piensa distinto, que corrige desde criterios que no coinciden con los tuyos, o que incluso representa un estilo docente opuesto a lo que tú imaginabas. Y ahí aparece una pregunta inevitable: ¿cómo aprendo sin perderme? ¿cómo recibo una crítica sin tomarla como un ataque?

Cuando estás iniciando, las diferencias suelen sentirse más intensas porque estás construyendo tu identidad docente. Todavía no tienes completamente firme tu estilo y, por eso, la retroalimentación puede incomodar o confundirte. En ese contexto, la tolerancia que menciona el testimonio no es “aguantar todo”, sino regular tu reacción emocional para no responder desde el orgullo a la defensiva. Es darte un segundo para respirar, escuchar y pensar: ¿qué me sirve de esto?, ¿qué puedo integrar?, ¿qué puedo preguntar para entender mejor?

La humildad, en este sentido, no es anular tu voz, es reconocer que estás aprendiendo, que no lo sabes todo y que el oficio docente se construye en diálogo con otros. Ser humilde es tener la valentía de aceptar que te puedes equivocar, que siempre hay algo que mejorar y que una observación, aunque incomode, puede ayudarte a crecer si la miras criterio. Pero también implica aprender a separar: una crítica de tu práctica no es una crítica a tu valor como persona.

El testimonio dice “hacer las cosas bien” y “no dar qué hablar”. Leído desde una mirada formativa, esto puede resignificarse como cuidar tu profesionalismo: actuar con ética, ser responsable, sostener un trato respetuoso y evitar entrar en dinámicas de conflicto, rumor o competencia. En la práctica, eso se traduce en el algo muy concreto: hablar directamente con quien corresponde, hacer preguntas antes de suponer y convertir una diferencia en una conversación profesional, no en un problema personal. Lo más potente es que este aprendizaje te prepara para la vida docente real. No solo trabajarás con un profesor guía, trabajarás con equipos, colegas, directivos, apoderados y, en todos esos espacios, habrá visiones distintas. Aprender a dialogar con respeto, sostener desacuerdos sin romper vínculos y transformar la diferencia en aprendizaje es una habilidad socioemocional que se trabaja desde ahora.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Ser tolerante”.

“Ser humilde”.

“Hacer las cosas bien”.

“No dar qué hablar”.

Leídas juntas, estas frases dibujan un ideal muy claro: el practicante correcto.

El que escucha.

El que integra críticas.

El que no se equivoca demasiado.

El que no genera incomodidad.

El que cumple.

Pero aquí aparece una pregunta que pocas veces se formula en voz alta:

¿Dónde queda el derecho a fallar?

Porque la práctica se presenta como espacio de aprendizaje, pero muchas veces se vive como examen permanente. Cuando estás siendo observado por quien también te evalúa, el error deja de ser neutro.

Se vuelve visible.

Se vuelve medible.

Se vuelve calificable.

Entonces, “hacer las cosas bien” ya no es solo compromiso profesional, es mecanismo de protección y la humildad puede transformarse en autoexigencia constante: escuchar todo, integrar todo, mejorar todo... sin mostrar cuánto te desestabiliza.

Hay algo que conviene decir con claridad:

La práctica es, por definición, ensayo y error.

Es probar.

Equivocarse.

Ajustar.

Volver a intentar.

Si no hay margen real para equivocarte sin que eso defina tu valor profesional, entonces no estamos frente a una práctica formativa y enseñar no se aprende únicamente bajo mirada evaluativa. Se aprende haciendo, deshaciendo y rehaciendo.

La tensión no está en recibir crítica, está en sentir que no puedes mostrar fragilidad mientras aprendes, porque nadie mejora desde la perfección simulada. La mejora nace del error acompañado y cuando el error se vive como amenaza más que como proceso, algo del sentido profundo de la práctica se pierde.

APRENDIZAJE CLAVE

HUMILDAD PROFESIONAL: APRENDER DEL ERROR SIN REDUCIRTE AL ERROR

La humildad no es pasividad ni renuncia a tu identidad como futuro docente. Es una competencia socioemocional que te permite integrar retroalimentación, reconocer errores y sostener procesos de mejora continua sin que cada observación se convierta en cuestionamiento personal. La investigación en Formación Inicial Docente señala que la humildad, junto con la empatía y el compromiso profesional, facilita la integración reflexiva de críticas y favorece el desarrollo de una identidad docente más consciente y sólida (Juárez-Martínez et al., 2023).

En un escenario formativo deseable, el error es comprendido como parte constitutiva del aprendizaje. Equivocarse no debilita tu vocación ni tu capacidad, la fortalece cuando existe acompañamiento que orienta, explica y permite volver a intentar. En este marco, la retroalimentación funciona como guía y no como veredicto, favoreciendo una construcción identitaria reflexiva y auténtica (Garrido et al., 2024). Sin embargo, cuando la práctica se vive bajo lógica de desempeño observado permanentemente, puede instalarse otra experiencia formativa. El aprendizaje posible, en estos contextos, no siempre es apertura reflexiva, sino cautela emocional: intentar fallar lo menos posible, exponerse lo mínimo necesario y asociar el error con evaluación negativa más que con crecimiento.

Aquí la humildad corre el riesgo de confundirse con autoexigencia silenciosa. La evidencia sobre desarrollo socioemocional muestra que la capacidad de reconocer límites, autorregular emociones y reflexionar antes de reaccionar fortalece el juicio profesional y previene desgaste innecesario (Hendijani & Sohrabi, 2019). Pero esa capacidad se consolida cuando el entorno permite el error acompañado, no cuando impone perfección temprana.

Creer como docente no significa evitar equivocarte, significa aprender a equivocarte mejor. Significa escuchar sin anularte, integrar sin diluirte, mejorar sin reducir tu valor profesional a un desempeño puntual. La humildad, entendida así, no es debilidad. Es madurez formativa.

CONSEJOS PRÁCTICOS

- **Sé proactivo:** Desde el primer día, muestra disposición y apertura para aprender. Toma la iniciativa en tu aprendizaje, no esperes a que el profesor guía te entregue todas las respuestas ni las soluciones. Ellos valoran a los practicantes que son autónomos y creativos, ayuda en lo que puedas y ofrécete para asumir nuevas responsabilidades, eso demostrará tu compromiso y ganas de aprender.
- **Actitud humilde y profesional:** La crítica constructiva es una herramienta poderosa para crecer. Aunque no compartas la opinión de tu profesor guía, escucha sus sugerencias y reflexiona sobre ellas. Un buen estudiante en práctica no lo sabe todo, pero sí sabe aprender de la experiencia de los demás. Enfócate en hacer las cosas bien, no solo para recibir una buena calificación, sino para construir una base sólida para tu carrera profesional.
- **Anota las sugerencias:** Escucha y agradece cada observación entregada por tu profesor guía. Anota los comentarios importantes y reflexiona sobre ellos después de la clase. La retroalimentación se convierte en un recurso aún más valioso si te tomas el tiempo de pensar cómo puedes aplicar lo que sugirió el profesor en futuras ocasiones. El docente valorará tu esfuerzo y dedicación si percibe que tomaste en cuenta sus orientaciones.
- **Registra tus avances:** Es importante que registres tus avances para la organización y evolución de tus acciones, esto no solo te ayudará a mejorar de manera continua, sino también te permitirá visualizar tu propio crecimiento, lo que puede ser una fuente de motivación durante tus prácticas profesionales.

Los maestros enseñan más por lo que son que por lo que dicen.

Anónimo

CAPÍTULO 5

INNOVAR PARA CONECTAR: CREATIVIDAD, FLEXIBILIDAD Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA

¿Y si la clase que planificaste con tanto cuidado y esmero no logra conectar con los estudiantes? ¿Qué harías si notas que tus estudiantes están presentes físicamente, pero ausentes emocionalmente? ¿Qué significa realmente innovar cuando el objetivo no es “hacer algo distinto”, sino lograr que tus estudiantes se involucren, comprendan y se sientan parte del aprendizaje?

Innovar no implica crear algo completamente nuevo ni reinventar la educación desde cero. Innovar, en la práctica docente, muchas veces significa atreverse a mirar distinto, explorar nuevas formas de conectar con tus estudiantes, despertar su curiosidad y generar experiencias de aprendizaje que tengan sentido para ellos. La verdadera innovación ocurre cuando logras que el contenido dialogue con las personas que tienes frente a ti. En el aula, enseñar implica leer el contexto, reconocer las emociones, intereses y ritmos de aprendizaje y ajustar tu propuesta cuando algo no resulta como lo esperabas. Innovar, en ese sentido, es escuchar, observar y decidir con intención pedagógica.

Este capítulo está dedicado a explorar experiencias reales de innovación vividas por estudiantes en práctica. No se trata de grandes recursos, tecnologías sofisticadas ni metodologías complejas. Muchas veces, la innovación aparece en gestos simples: en cómo presentas una actividad, en cómo permites que los estudiantes participen, opinen o reflexionen al cierre de una clase. Son esas pequeñas decisiones las que pueden transformar una experiencia rutinaria en un aprendizaje significativo.

A través de estos testimonios, comprenderás que innovar para conectar implica perseverancia, resiliencia y una profunda sensibilidad hacia las características y necesidades de tus estudiantes. Ser un agente de cambio en el aula no siempre significa hacer más, sino hacer distinto: atreverte a flexibilizar, a probar, a equivocarte y volver a intentar. Estas experiencias buscan inspirarte y orientarte para que el aprendizaje trascienda la teoría y se convierta en una experiencia viva, relevante y humana.

TESTIMONIO 1

UTILIZANDO METODOLOGÍAS NO CONVENCIONALES

“Si pude experimentar y es llamativo para los estudiantes trabajar con actividades cortas y de rápida respuesta. En este caso se trabajó con la escritura de quebrantahuesos y cadáver exquisito, actividades que nunca habían escuchado los estudiantes pero que fueron entretenidas para ellos.” (Estudiante 1)

Lo más potente de este testimonio no es solo que “resultó entretenido”, sino qué permitió esa entretención dentro del aula: abrió una puerta para conectar. Cuando propones actividades breves, inesperadas y de respuesta rápida, muchas veces estás ofreciendo algo que tus estudiantes necesitan, aunque no siempre lo digan: un ingreso más amable al aprendizaje, sin la presión inmediata de “hacerlo perfecto” o “hacerlo bien a la primera”. Aquí la innovación aparece en su forma más realista, no como una tecnología nueva, sino como una decisión pedagógica creativa. El “cadáver exquisito”, por ejemplo, ha sido utilizado formalmente como actividad de experimentación del lenguaje, el juego y la producción creativa en contextos escolares, justamente porque invita a explorar sin miedo, a equivocarse sin castigo y a sorprenderse con lo que emerge del trabajo colectivo (Currículum Nacional-Mineduc Chile, 2023). En vez de pedir una “respuesta correcta”, invitas a probar, asociar, jugar y construir.

El “quebrantahuesos”, por su parte, tiene una raíz cultural potente: no es una ocurrencia improvisada, sino una forma de creación literaria y visual

ligada a Nicanor Parra y a una tradición chilena que trabaja con recortes, collage y humor verbal. Cuando llevas esa actividad al aula, no solo enseñas lenguaje, activas imaginación, participación y sentido de pertenencia cultural (Biblioteca Nacional de Chile, 2023). Y eso, en un curso que está desconectado o desmotivado, puede ser un giro clave.

Este testimonio también muestra algo que a veces se subestima, innovar para conectar tiene relación con lo socioemocional. Cuando el aula se vuelve más lúdica, breve y colaborativa, baja la ansiedad de “no me va a resultar”, sube la disposición a participar y se abre espacio para que aparezca la voz del estudiante sin vergüenza. En términos simples, muchos se atreven a intentar, porque el riesgo emocional disminuye. Y esto dialoga directo con el corazón del capítulo: creatividad + flexibilidad + aprendizaje significativo. Porque el aprendizaje significativo no ocurre solo por “pasar el contenido”, sino cuando lo nuevo logra enlazarse con algo interno: curiosidad, experiencia previa, emoción, sorpresa, identidad. En actividades como estas, lo significativo a veces no es el contenido en sí, sino la experiencia de volver a sentir que sí puedo participar, sí puedo crear, sí puedo estar aquí.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

Trabajar con “quebrantahuesos”.
Probar con “cadáver exquisito”.
Experimentar con escritura creativa.

Y que eso sea posible. Parece simple, pero no lo es. Porque innovar en práctica no siempre está garantizado. Hay una pregunta incómoda que conviene hacerse: ¿por qué algo tan natural como probar, experimentar y jugar con el lenguaje puede sentirse como logro?

La práctica, por definición, debería ser el espacio donde ensayas y, sin embargo, muchas veces el practicante ejecuta más de lo que propone:

Planifica según lineamientos ya definidos.
Ajusta según criterios que no diseñó.
Interviene dentro de márgenes estrechos.

Entonces, cuando logra diseñar algo propio y que funcione, la experiencia se vive como conquista y eso debería hacernos pensar, porque si la práctica es el espacio formativo por excelencia, ¿no debería la experimentación ser regla y no excepción?

Innovar en práctica no es solo creatividad, es señal de que hubo margen. Margen para probar, margen para arriesgar, margen para no saber exactamente qué pasará. Y ese margen no siempre está disponible.

La incomodidad no está en celebrar la innovación. Está en preguntarnos por qué a veces innovar requiere permiso explícito o implícito, porque si el practicante solo puede aplicar lo ya establecido, la práctica se vuelve reproducción, pero si puede experimentar, la práctica se convierte en formación real. La diferencia no es metodológica. Es estructural.

APRENDIZAJE CLAVE

INNOVAR PARA CONECTAR: PROPONER TAMBIÉN ES APRENDER A ENSEÑAR

La gran lección de este testimonio no es solo que la actividad resultó motivadora, sino que el practicante asumió una decisión didáctica con intención clara: leyó el contexto del grupo, identificó una necesidad y se atrevió a proponer una alternativa pertinente en un espacio que no le pertenece plenamente. Innovar en práctica no implica grandes recursos, sino la capacidad de intervenir con fundamento pedagógico dentro de los márgenes formativos disponibles. La investigación sobre metodologías activas confirma que el aprendizaje se profundiza cuando el estudiante participa, produce y construye conocimiento, en lugar de limitarse a recibirlo, favoreciendo motivación, comprensión y apropiación del contenido (Anchundia et al., 2023). Asimismo, la evidencia regional indica que experiencias creativas y colaborativas fortalecen el vínculo emocional con el aprendizaje y actúan como factores protectores en contextos donde sostener la motivación es un desafío constante (UNESCO, 2021).

Desde una perspectiva formativa deseable, la práctica profesional debería constituirse como un “laboratorio pedagógico”, un espacio donde

experimentar, ajustar, probar metodologías diversas y analizar sus efectos con acompañamiento. En ese escenario, innovar no es excepción ni riesgo, sino parte estructural del proceso de aprender a enseñar. Sin embargo, en contextos donde el margen para proponer es reducido, el aprendizaje posible puede limitarse a ejecutar lo ya establecido, priorizando cumplimiento por sobre exploración. Cuando esto ocurre, la creatividad se vuelve ocasional en lugar de formativa.

El desafío no está en innovar por novedad. Está en asumir que proponer también es aprender. Crear una actividad distinta no solo activa participación estudiantil, también amplía tu posicionamiento profesional, porque la práctica no debería entrenarte únicamente para aplicar. Debería habilitarte para diseñar.

Innovar para conectar, entonces, no es un gesto accesorio, es una forma temprana de ejercer criterio pedagógico propio. Y cuando la práctica permite ensayo acompañado, no solo ejecución supervisada, la innovación deja de ser acontecimiento asilado y se convierte en proceso formativo genuino.

TESTIMONIO 2

RESISTENCIA INSTITUCIONAL COMO DESAFÍO PARA LA INNOVACIÓN

“No me dejaron innovar. Una idea que me dolió no poder implementar fue la creación de un taller de escritura creativa, sin embargo, siempre existió el apoyo de mi docente guía, mas no el de UTP y directores.” (Estudiante 4)

Este testimonio pone palabras a una experiencia que, probablemente, también vivirás en tu práctica profesional, querer innovar y no poder hacerlo. No porque tu idea no sea valiosa, sino porque el contexto institucional no está dispuesto o no se siente preparado para abrir ese espacio. Y eso duele. Duele porque la innovación, muchas veces, nace desde la convicción, desde las ganas de ofrecer algo distinto a tus estudiantes y cuando esa puerta se cierra, la frustración es inevitable.

La propuesta de un taller de escritura creativa no era un capricho ni una ocurrencia sin fundamento. Era una iniciativa pensada para generar expresión, participación y sentido en el aprendizaje. Sin embargo, el rechazo por parte de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) o de la dirección muestra una realidad frecuente en los establecimientos escolares, la innovación no siempre depende de la voluntad del docente, sino de estructuras, normativas, tiempos, culturas institucionales y miedos al cambio. En esos momentos, es fácil cuestionarte, dudar de tus capacidades o sentir que tus ideas “no valen lo suficiente”.

Lo relevante aquí es que el testimonio no habla solo de un “no”, sino también de un apoyo parcial: el respaldo del profesor guía. Esa información es fundamental. Aunque la institución no abrió el espacio esperado, hubo un adulto significativo que creyó en la idea. Y eso marca una diferencia enorme, porque te recuerda que innovar no es una lucha individual contra el sistema, sino un proceso que se sostiene en alianzas, acompañamiento y lectura del contexto. Cuando te enfrentes a escenarios donde no puedas implementar un proyecto como lo imaginaste, el desafío no es renunciar a tu idea, sino transformarla. Tal vez no puedas crear un taller completo, pero sí incorporar instancias breves de escritura creativa dentro de una clase. Tal vez no puedas institucionalizar la innovación, pero sí sembrar pequeñas experiencias significativas. En contextos restrictivos, la innovación muchas veces se vuelve “micropolítica pedagógica”: pequeñas decisiones que, aunque no cambian la estructura, sí impactan la experiencia de aprendizaje.

Este testimonio te invita a comprender que innovar también implica resiliencia emocional. Aprender a tolerar la frustración, a no personalizar el rechazo institucional y a seguir creyendo en tu propuesta pedagógica, incluso cuando no se concreta como esperabas. Innovar no siempre es hacer algo visible o reconocido, a veces es sostener una convicción, adaptarla y esperar el momento o lugar adecuado para que florezca.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

En el primer testimonio, el futuro docente pudo innovar.
Aquí no.

La diferencia no estuvo en la calidad de la propuesta.
Estuvo en el contexto.

Un taller de escritura creativa no atenta contra el currículum, pero, quizás, tampoco garantiza un resultado inmediato en SIMCE o PAES, por ejemplo.

Y ahí aparece una tensión estructural que rara vez que se conversa con honestidad en la Formación Inicial Docente: cuando la prioridad institucional está puesta en indicadores estandarizados, la innovación que no se traduce en rendimiento medible pierde urgencia. No porque carezca de valor formativo, sino porque el sistema exige evidencia cuantificable.

En muchas escuelas, la presión por resultados académicos, organiza tiempos, recursos y decisiones pedagógicas. Y cuando el foco está en cobertura curricular y preparación para pruebas, las propuestas creativas pueden percibirse como desviación, incluso si fortalecen habilidades profundas como pensamiento crítico, expresión escrita o imaginación.

En medio de esta tensión, los futuros docentes aprenden algo silencioso:

Que no todo lo valioso es prioritario.
Que no todo lo formativo es urgente.
Que lo que no se mide, muchas veces se posterga.

Aquí la problemática no recae en el practicante, tampoco exclusivamente en la dirección o UTP. Es una tensión del sistema, porque cuando la escuela opera bajo presión de resultados comparables, la innovación que no dialoga directamente con esos resultados puede quedar relegada.

La pregunta pedagógica no es si deben existir evaluaciones externas. Es esta:

¿Cómo equilibrar exigencias estandarizadas con espacios de desarrollo creativo y formativo?

Si el equilibrio no se construye, el riesgo no es solo que el docente deje de innovar. Es que los estudiantes reduzcan su experiencia educativa a preparación para una prueba.

APRENDIZAJE CLAVE

INNOVAR EN CONTEXTOS DE PRESIÓN POR RESULTADOS

La investigación reciente sobre innovación pedagógica en contextos escolares chilenos confirma que innovar rara vez implica ruptura radical, más bien supone tensionar la cultura escolar desde dentro, abriendo lo que se ha denominado “espacios posibles” de transformación. Estos espacios emergen cuando el profesorado negocia tiempos, recursos y normas para sostener propuestas centradas en el aprendizaje significativo, aun bajo condiciones de presión institucional (Valdés et al., 2025).

Desde una perspectiva formativa deseable, la práctica profesional debería consolidarse como un eje estructural de la formación docente, donde el estudiante en práctica no solo observe o ejecute, sino que genere y transfiera conocimiento pedagógico, reflexione sobre su acción y desarrolle competencias profesionales complejas. Entre estas se encuentra la capacidad de diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas pertinentes a contextos específicos, articulando teoría, criterio y acción en escenarios reales (Ramírez et al., 2025). En este horizonte, innovar no es un gesto secundario ni una actividad extraordinaria, sino parte constitutiva del aprendizaje profesional: experimentar, analizar resultados y ajustar decisiones forman parte del proceso mismo de aprender a enseñar.

Sin embargo, en la experiencia posible de muchos establecimientos, la urgencia por resultados medibles y las lógicas institucionales de evaluación reconfiguran el margen pedagógico disponible. Investigaciones latinoamericanas sobre innovación académica muestran que, aunque la innovación es reconocida como necesaria, su desarrollo suele ser desigual y limitado precisamente por estructuras organizativas y sistemas evaluativos que condicionan su implementación (Suárez et al., 2025). En este contexto, innovar no desaparece, pero se vuelve estratégica: implica leer el entorno con realismo, modular la escala de las propuestas y sostener la intención formativa aun cuando la forma deba ajustarse.

TESTIMONIO 3:

RESISTENCIA DE LOS ESTUDIANTES ANTE PRÁCTICAS INNOVADORAS

“He trabajado harto con tickets de salida que es algo que no usaban y ha resultado favorable. Pero, si es difícil hacer algo diferente a lo que los y las estudiantes están acostumbrados(as).” (Estudiante 5)

Este testimonio pone sobre la mesa un obstáculo del que se habla menos cuando pensamos en innovación: no siempre el “freno” viene desde la institución, a veces viene desde el propio estudiantado. Y no porque sean reticentes al cambio, sino porque el aula también tiene una cultura instalada: rutinas, reglas, formas de participar y expectativas sobre lo que significa “hacer clases”. Cuando tú cambias esa lógica, aunque sea con una estrategia sencilla, tocas algo sensible, la comodidad de lo conocido.

Lo interesante es que el estudiante en práctica logra instalar los tickets de salida y observa resultados favorables. Eso habla de algo muy potente: la innovación no necesita ser espectacular para ser significativa. Un ticket de salida es breve, concreto y, bien usado, cambia la relación con el aprendizaje porque obliga a detenerse, mirar lo aprendido y hacerlo visible. En Chile, incluso materiales del Currículum Nacional lo proponen como una forma simple de recoger evidencia y cerrar la clase con reflexión, por ejemplo: “¿Qué fue lo más importante que aprendiste hoy?”, “¿qué pregunta te queda?”. Pero aquí viene la parte humana: aunque funcione, al principio puede incomodar. Algunos estudiantes se acostumbran a “hacer lo mínimo para cumplir”, a responder solo cuando hay nota o a quedarse en silencio para no exponerse. Entonces, cuando aparece una práctica que les pide pensar, sintetizar o reconocer dudas, puede activarse resistencia. Y esa resistencia, muchas veces, es una mezcla de: “me da lata”, “no sé qué decir”, “¿y esto para qué sirve?”, “¿y si me equivoco?”. No siempre es desinterés, a veces es temor a quedar en evidencia.

Por eso, innovar también implica acompañar el proceso de adaptación. No basta con “pasar la actividad”, hay que ir construyendo sentido con ellos: explicar el propósito, aclarar expectativas y facilitar la experiencia, en vez de imponerla sin contexto, la resistencia disminuirá

y la participación aumentará, porque el estudiante entenderá para qué está haciendo algo distinto. Además, cuando usas el ticket de salida como evaluación formativa (no como castigo ni como otra cosa más), se transforma en una brújula: te muestran qué entendieron, qué no, qué les cuesta y te permite ajustar tu enseñanza.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

No toda resistencia es rebelión.
A veces es hábito.

El ticket de salida funciona, pero incomoda.
Y esa incomodidad revela algo que pocas veces se dice en voz alta:

Algunos estudiantes no están acostumbrados a pensar sobre lo que aprendieron. Están acostumbrados a cumplir.

Hay aulas donde el contrato implícito es claro:

Yo explico.
Tú copias.
Yo evalúo.
Tú respondes.
Y todos sabemos qué se espera.

Cuando introduces una práctica que pide síntesis, reflexión o autoconciencia, rompes ese acuerdo silencioso. Y eso genera fricción. No porque el estudiante no quiera aprender, sino porque aprender activamente exige más exposición, más responsabilidad y más esfuerzo cognitivo.

Aquí está el punto incómodo:

A veces la resistencia no es contra la innovación, es contra salir del modo automático. Y eso nos obliga a mirar algo más amplio:

¿Hemos naturalizado una cultura escolar donde participar es opcional, pero responder en la prueba es obligatorio?

El ticket de salida no es disruptivo en sí mismo. Lo disruptivo es que devuelve al estudiante la pregunta por su propio aprendizaje. Y cuando alguien no está habituado a esa pregunta, puede aparecer rechazo, evasión o apatía.

La tensión no es personal.
Es cultural.

Innovar, entonces, no solo modifica la metodología, interroga la relación que el grupo tienen con el aprendizaje. Y esa relación no cambia con en una clase, cambia cuando se sostiene.

APRENDIZAJE CLAVE

SOSTENER LA INNOVACIÓN IMPLICA TRANSFORMAR HÁBITOS DE APRENDIZAJE

Este testimonio muestra que innovar no siempre enfrenta barreras institucionales, a veces enfrenta “costumbres pedagógicas” instaladas en el propio grupo. La literatura latinoamericana reciente señala que, cuando se introducen dinámicas que aumentan la participación activa, es esperable una fase inicial de ajuste emocional y conductual por parte del estudiantado (Zapata et al., 2025). Anticipar esa transición permite al docente sostener la estrategia sin interpretarla como fracaso.

Desde una mirada formativa deseable, la práctica profesional debería permitir al futuro docente desarrollar la capacidad de instalar gradualmente culturas de reflexión, donde el aprendizaje no se limite a recepción de contenido, sino que incluya metacognición, autoevaluación y participación activa. Diseñar, implementar y sostener estrategias formativas que modifiquen hábitos requiere criterio didáctico y lectura socioemocional del grupo. No obstante, en la experiencia posible de muchas aulas, los estudiantes han sido socializados durante años en dinámicas más pasivas. En ese escenario, innovar no es solo introducir una actividad distinta, sino acompañar el tránsito desde una lógica de cumplimiento hacia una lógica de implicación. Estudios sobre micro innovaciones pedagógicas muestran que los cambios sostenidos y progresivos generan mayor adaptación y menor resistencia que intervenciones abruptas (Garrido-Fonseca et al., 2024).

El aprendizaje profesional que emerge aquí es claro: cuando aparece resistencia, no necesariamente estás retrocediendo, puede

que estés moviendo estructuras invisibles. Sustener la innovación exige paciencia pedagógica, claridad en el propósito y coherencia en la implementación. Cambiar la actividad es rápido, cambiar la cultura del aula es proceso y aprender a sostener ese proceso forma parte esencial del crecimiento docente.

CONSEJOS PRÁCTICOS

- **Empieza por cambios pequeños y evalúa los resultados:** Es muy común que quieras realizar grandes cambios desde el primer día, pero lo recomendable es comenzar poco a poco. Parte con una actividad breve o una dinámica creativa y ve cómo responden tus estudiantes. Al observar sus reacciones, podrás ver qué los motiva y qué no, así podrás adaptarte a sus necesidades y gustos, sin sentirte abrumado porque algo no te resultó inicialmente.
- **Involucrar a los estudiantes:** Algo que suele funcionar, es darles voz a los estudiantes ante los cambios que se quieran implementar, ya que se comprometen y se sienten parte de estas transformaciones.
- **Flexible y paciente ante la resistencia al cambio:** Introducir nuevas metodologías, muchas veces, genera resistencia por parte de los estudiantes. Sé paciente y da tiempo a los alumnos para adaptarse al cambio. Puedes reconocer sus logros y así refuerzas su confianza para que se sientan más cómodos y se abran a la experiencia.
- **Reflexiona y adapta tus estrategias:** La innovación es un proceso de prueba y ajuste. Es por esto que, debes reflexionar al final de cada clase qué funciona y qué puedes mejorar. Para esto, también es necesario pedir la opinión de tus estudiantes, así podrás adaptar tus metodologías y descubrir cual tiene mayor o menor impacto en sus aprendizajes.

La duda es un estado incómodo, la certeza es un estado ridículo.

Santos Guerra

CAPÍTULO 6

ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL Y BIENESTAR: CUIDARSE PARA TRANSITAR LA PRÁCTICA DOCENTE

¿Qué haces con lo que sientes cuando la práctica te sobrepasa? ¿A quién recurres cuando terminas el día cansado, frustrado o con la sensación de no haber sido suficiente? ¿Te has permitido reconocer el miedo, la incertidumbre o el agotamiento sin juzgarte por sentirlos? ¿Quién cuidará de ti mientras tú aprendes a cuidar y acompañar a otros?

En este capítulo no encontrarás estrategias, técnicas ni metodologías para enseñar contenidos. Aquí no se trata de planificar clases ni resolver problemas pedagógicos. Este es un espacio distinto, creado especialmente para ti, para que puedas conectar con lo que sientes, reconocer tus emociones y recordar que no estás solo en uno de los procesos más intensos y significativos de tu formación como docente.

La práctica profesional no solo te exige desde lo académico, también te remueve emocionalmente. Aparecen dudas, cansancio, miedo a equivocarte, inseguridad y, a veces, una sensación profunda de no estar preparado. Todo eso forma parte del camino. Cuidarte emocionalmente no es una debilidad ni una distracción del aprendizaje, es una condición necesaria para poder sostenerte en la experiencia y seguir avanzando. Aquí encontrarás consejos, experiencias y palabras sinceras de otros estudiantes que, como tú, caminaron este tramo antes. Son voces que conocen los altibajos de la práctica profesional, que también sintieron incertidumbre y agotamiento, y que decidieron compartir lo aprendido no desde la teoría, sino desde la vivencia. Lo que leerás no son recetas, sino gestos de acompañamiento, escritos con cariño y empatía, para que no sientas que navegas solo en este mar de emociones.

Esta sección ha sido pensada como un espacio de contención dentro del libro. Un lugar donde puedas detenerte, leer sin prisa y reconocer que sentir miedo, cansancio o inseguridad no te hace menos profesional, sino más humano. La docencia no se construye solo con saberes pedagógicos, sino también con la capacidad de escucharte, cuidarte y pedir apoyo cuando lo necesitas.

Te invito a leer a estas páginas como si fueran un abrazo oportuno, una pausa necesaria o una conversación honesta con alguien que entiende lo que estás viviendo. Cada palabra ha sido pensada para recordarte que la docencia es profundamente humana y que cuidarte también es parte de aprender a enseñar. Tómate tu tiempo, respira y recuerda que cada paso, incluso los más difíciles, te acerca a convertirte en el docente que quieres ser.

ESPACIO 1

NO ESTÁS SOLO, LOS NERVIOS SON PARTE DEL VIAJE

TESTIMONIO 1: SUPERANDO LA PRESIÓN Y GANANDO CONFIANZA

“El primer día sentía nervios, ya que supe que mi profesora guía no quería tener alumnas en práctica, por lo tanto, sentía esa presión de no ser lo suficiente. Con el tiempo me fui dando cuenta que no era mi culpa, sino que era por los demás, ya que no cumplían con sus deberes. Al día de hoy, la profesora siente un apoyo en mí y sabe que puede contar conmigo para lo que necesite, trato de estar atenta a cualquier necesidad. Mi consejo es que, si te llega a pasar lo mismo, no sientas la presión en ti, no es tu culpa. Tu eres genial, por algo estás en donde estás y estoy segura de que lograrás mucho más de lo que piensas. Eres más fuerte que los nervios o ansias.” (Estudiante 1)

Lo que más impacta de este testimonio no son solo los nervios del primer día, es la sensación de entrar a un lugar donde sientes que no

eres bienvenida. Cuando sabes o intuyes que tu profesora guía no quería practicantes, el aula deja de ser solo un espacio de aprendizaje y se transforma, por momentos, en una prueba constante: “tengo que demostrar que valgo”, “no puedo equivocarme”, “tengo que ganarme mi lugar”. Esa presión no siempre se dice en voz alta, pero pesa. Y pesa mucho más cuando tú, además de aprender a enseñar, estás aprendiendo a sostenerte emocionalmente en un contexto nuevo.

Este testimonio también muestra algo que suele pasar en la práctica profesional, a veces, cargas con tensiones que no se originaron contigo. La estudiante se da cuenta con el tiempo de que la resistencia no era “su culpa”, sino una acumulación previa de experiencias negativas con otros practicantes. Ese descubrimiento es un alivio, pero también una lección importante: no todo lo que se siente como rechazo es personal. En el inicio, cuando estás con inseguridad, es fácil interpretar cada gesto como una señal de que no eres capaz. Pero muchas veces lo que estás enfrentando es un clima ya instalado, una historia previa que tú no escribiste.

Lo más valioso es el giro que se produce, la estudiante no se queda en la herida. Decide construir confianza a través de acciones concretas: estar atenta, apoyar, mostrar compromiso, responder con presencia. Y con el paso de los días ocurre algo que es muy humano: la relación cambia, no por magia, sino por consistencia. Ese tránsito de “no te quieren aquí” a “cuento contigo”, no solo fortalece tu rol profesional, también fortalece tu identidad, porque empiezas a comprobarte algo por dentro: “puedo sostenerme”, “puedo aprender”, “puedo ganarme un lugar sin dejar de ser yo”.

ZONA DE TENSIONÍ FORMATIVA

“El primer día sentía nervios... supe que mi profesora guía no quería tener alumnas en práctica.”

Hay algo muy frágil en ese comienzo.

No es solo nervio, es entrar sintiendo que partes con un punto en contra.

No llegas solo a aprender.

Llegas a un espacio que ya tiene historia, dinámica y autoridad instalada.

Es lugar de trabajo de otra persona:

Su sala.

Su ritmo.

Su territorio simbólico.

Tú estás en formación.

Ella domina el escenario.

La asimetría es real.

Y cuando sabes que no eres parte del plan, el nervio no es exageración, es una reacción legítima frente a un terreno donde no controlas las reglas. Entonces, aparece una pregunta silenciosa: ¿y si no logro cambiar esa imagen?

Aquí hay algo que pocas veces se reconoce en la formación docente. La práctica no siempre comienza desde la confianza, a veces comienza desde la tensión, desde una resistencia previa que no se originó contigo. Y cuando percibes que alguien no te quería allí, todo se amplifica:

Cada error pesa más.

Cada duda incomoda el doble.

Cada silencio parece confirmación.

Aquí aparece otra tensión: ¿estoy intentando aprender o estoy intentando no fallar? Son cosas distintas: aprender implica ensayo, ajuste, equivocación. No fallar implica control, cuidado extremo, vigilancia interna.

Cuando la práctica se vive como prueba constante, el aprendizaje puede volverse defensivo. La curiosidad se reduce. El miedo ocupa más espacio del que debería.

Y hay otra incomodidad que merece ser dicha: no todo depende de la actitud.

La experiencia emocional de la práctica también está atravesada por estructuras, jerarquías y climas relacionales que tú no elegiste.

Lo más potente del testimonio no es que la relación haya mejorado. Es que la estudiante logró separar algo esencial: la percepción inicial no definía su valor. Ese desplazamiento interno es enorme, porque el bienestar en la práctica no consiste en que todo sea acogedor, consiste en no convertir una primera impresión en identidad permanente.

APRENDIZAJE CLAVE

CONSTRUIR SEGURIDAD CUANDO EL CONTEXTO NO PARTE A TU FAVOR

La literatura reciente reconoce que esta etapa suele estar marcada por tensiones emocionales, especialmente cuando enfrentas críticas, expectativas externas o climas poco acogedores. En este contexto, desarrollar competencias emocionales y fortalecer la autoeficacia resulta clave para que esas tensiones no se transformen en juicios permanentes sobre tu valía, sino en oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional (Ministerio de Educación, 2023).

Aprendizaje deseable: que la práctica se viva como un espacio donde el error sea comprendido como parte del proceso y donde la confianza no dependa de la primera impresión, sino de un acompañamiento sostenido. En ese horizonte, tu lugar no se “gana”, se construye desde el aprendizaje con respaldo.

Aprendizaje posible: cuando el inicio no parte a tu favor, el trabajo formativo puede consistir en no internalizar el clima como identidad. La investigación sobre autoeficacia docente muestra que la seguridad profesional no antecede a la experiencia, se construye al atravesar situaciones inciertas, reinterpretarlas y comprobar que es posible sostenerse sin perfección (Gallardo-Contreras, 2023).

El aprendizaje que emerge de este testimonio no es “demostrar que vales”, sino algo más complejo: aprender a sostener tu seguridad interna en un contexto relacional asimétrico. La práctica profesional no siempre comienza en condiciones de confianza mutua, a veces se inicia bajo mirada evaluativa, historia previa y climas pocos acogedores que no necesariamente se originan contigo. Nombrar esa asimetría no te debilita, te permite entender en escenario con lucidez emocional.

ESPACIO 2

ORGANIZACIÓN Y AUTOGESTIÓN: LA CLAVE DEL BIENESTAR

TESTIMONIO 2: LA IMPORTANCIA DE LA ORGANIZACIÓN Y EL DESCANSO

“Les recomiendo organizarse bien y no estar a última hora haciendo las cosas. Repasar el contenido antes de hacer las clases y no tener miedo de tener un apunte si lo necesitan de vez en cuando, personalmente no recuerdo todo y esto me ha funcionado, con el tiempo dominaran la materia y esto ya no será necesario. Soy una persona muy ocupada y constantemente voy pensando a todas partes cosas como "esto me podría servir en la clase" o "la próxima clase tengo que pasar esto otro", les recomiendo dejar por lo menos un día entero donde puedan descansar, desconéctense.” (Estudiante 2)

TESTIMONIO 3: LA CALMA Y PLANIFICACIÓN PARA EL BIENESTAR

“Llevar todo con calma, es difícil, pero se puede, ordenar los tiempos, organizar, y planificar. Eso te ayuda a sobrellevar las cosas sin tanto agobio.” (Estudiante 10)

Estos testimonios ponen en palabras una de las tensiones más silenciosas de la práctica profesional: la sensación constante de que todo depende de ti y de que el tiempo nunca es suficiente. Preparar clases, responder a las exigencias del establecimiento, cumplir con la universidad y, al mismo tiempo, intentar hacerlo bien, puede generar un desgaste progresivo que muchas veces se normaliza. La organización, en este escenario, deja de ser solo una habilidad técnica y se convierte en una estrategia de autocuidado. El testimonio del estudiante 2 visibiliza que no es necesario saberlo todo ni recordarlo todo para enseñar bien. Permitirte usar apuntes, repasar contenidos y prepararte con anticipación no te hace menos competente; al contrario, habla de responsabilidad y conciencia

profesional. Con el tiempo, el dominio de los contenidos llegará, pero en las primeras etapas de la práctica, apoyarte en recursos es una forma sana de disminuir la ansiedad y sostener tu seguridad frente al aula.

Por otra parte, la experiencia del estudiante 10 enfatiza la importancia de bajar el ritmo, ordenar los tiempos y planificar como una manera concreta de proteger tu bienestar emocional. Cuando todo parece urgente, la mente se satura y el cuerpo lo resiente. Planificar no elimina las dificultades, pero sí permite enfrentarlas con mayor claridad, reduciendo el agobio y evitando que la práctica se viva como una carrera interminable.

Ambos testimonios coinciden en un punto clave: descansar no es perder tiempo, es una necesidad. Reservar espacios para desconectarte, aunque sea un día o algunas horas, es fundamental para recuperar energía, tomar distancia emocional y volver al aula con mayor disposición. Ignorar esta dimensión suele llevar al cansancio crónico, la irritabilidad y la sensación de fracaso, incluso cuando estás haciendo bien tu trabajo.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Organizarse”.

“Planificar”.

“Descansar”.

Suena razonable, pero en la práctica se instala otra narrativa:

Si estás agotado, es porque te importa.

Si no das más, es porque eres responsable.

Si descansas demasiado, tal vez no estás comprometido lo suficiente.

Y esa idea, aunque no se diga en voz alta, circula.

Aquí va una pausa incómoda:

¿Sabías que docentes que experimentan mucho estrés laboral tienen más del doble de probabilidades de querer dejar la profesión en los siguientes cinco años?

¿Y sabías que, en una encuesta internacional a sindicatos docentes, un 60% declaró no poder mantener un equilibrio saludable entre trabajo y vida personal?

No son cifras lejanas, son trayectorias profesionales que comienzan así, con normalización del cansancio y, la práctica, puede convertirse en el primer acercamiento en esa lógica:

Pensar en clases mientras caminas.
Recodar pendientes mientras comes.
Revisar mentalmente actividades antes de dormir.
Sentir culpa cuando decides no avanzar más.

Sigo...

Revisar el correo institucional desde el celular, aunque dijiste que no lo harías.
Ensayar posibles preguntas que podrían hacerte los estudiantes mientras intentas dormir.

Responder mensajes del curso un domingo porque “no quiero que se acumulen”.

Aceptar más trabajo porque “puedo hacerlo” o peor, “porque puedo quedar mal”.

Acá, la pregunta que incomoda es: ¿te estás “organizando/sobrecargando” para aprender mejor o para adaptarte a una cultura que romantiza el agotamiento?

La docencia necesita compromiso, sí.
Necesita que te quiebres para demostrarlo, no.

La práctica no debería ser el inicio del desgaste crónico. Debería ser el aprendizaje de cómo sostenerte sin desaparecer en el intento. Si desde el comienzo aprendes que estar exhausto es normal, el bienestar se vuelve excepción.

Permanecer en la profesión empieza a ser un acto de resistencia, no de vocación.

APRENDIZAJE CLAVE

SOSTENERTE TAMBIÉN ES PARTE DE APRENDER A ENSEÑAR

La evidencia sobre estrés docente muestra que el malestar se intensifica cuando las demandas superan los recursos percibidos para afrontarlas. En etapas iniciales, donde la inseguridad es mayor y la experiencia aún se está construyendo, la planificación consciente y la regulación del tiempo funcionan como factores protectores que reducen

la sensación de desborde y fortalecen la autoeficacia (Chávez, 2022). Asimismo, una investigación reciente confirma que desarrollar habilidades de organización personal y autorregulación contribuye a disminuir el estrés y a fortalecer la percepción de control profesional, elemento clave para sostener el compromiso a largo plazo (Betancourt et al., 2025).

Desde una perspectiva formativa deseable, la práctica debería enseñarte no solo a diseñar clases, sino a gestionar tu energía, reconocer límites y construir hábitos sostenibles. Por tanto, el descanso no sería concesión, sino parte estructural del ejercicio profesional. Sin embargo, en la experiencia posible de muchos docentes en formación, la cultura del rendimiento permanente puede instalar la idea de que siempre se debe “dar más”. Allí el aprendizaje formativo consiste en cuestionar esa lógica y tomar decisiones conscientes que prevengan el desgaste temprano.

Enseñar no es una carrera de velocidad, es una práctica que necesita resistencia, equilibrio y continuidad. Aprender a sostenerte desde ahora es también aprender a quedarte.

ESPACIO 3

CONSTRUYENDO UNA MENTALIDAD RESILIENTE Y SEGURA

TESTIMONIO 4: APRENDE LO QUE QUIERE SER Y LO QUE NO

“Que, a pesar de todo, piensen de forma optimista. Que saquen el mejor provecho de esa experiencia, que aprendan lo que quieren ser y lo que definitivamente no quieren ser. No hay que dar todo por perdido nunca, porque estamos aquí por algo. Por nuestros estudiantes.” (Estudiante 4)

TESTIMONIO 5: NO TE TOMES NADA PERSONAL

“Le recomendaría que no se tome nada personal: comentarios negativos, palabras ofensivas, faltas de respeto. Ya sea por parte de docentes o estudiantes. Además, que demuestre seguridad en lo que hace y mantenga una buena relación con sus estudiantes.” (Estudiante 6)

TESTIMONIO 6: NO TODO SALDRÁ BIEN A LA PRIMERA

“Que la práctica es la instancia para aprender y mejorar. No todo se va a lograr a la primera, uno se puede equivocar y solo hay que afrontarlo y seguir adelante. Lo importante es estar tranquilo y aprender día a día.”
(Estudiante 8)

Los tres testimonios que componen este espacio dialogan desde distintos ángulos con una misma idea central: la práctica profesional no solo te enseña a enseñar, también te enfrenta contigo mismo. El estudiante 4 invita a mirar la experiencia desde una perspectiva optimista, no ingenua, sino consciente. Su reflexión deja ver que incluso en contextos difíciles, agotadores o frustrantes, siempre hay aprendizajes que rescatar. La práctica se transforma así en un espejo: no solo descubres estrategias pedagógicas, sino que también reconoces qué tipo de docente quieres ser y qué prácticas, actitudes o formas de relacionarte no deseas reproducir. Esta toma de conciencia es profundamente formativa, porque construye identidad desde la reflexión y no desde la repetición automática.

El testimonio del estudiante 6 pone palabras a una de las tensiones emocionales más complejas de la práctica: la exposición constante al juicio de otros. Comentarios duros, palabras ofensivas o faltas de respeto pueden afectar seriamente tu seguridad si no desarrollas herramientas emocionales para procesarlos. Aprender a no tomarte todo de manera personal no significa normalizar el maltrato, sino comprender que muchas reacciones responden a contextos, emociones o dinámicas que no hablan de tu valor profesional. Cuando logras sostenerte emocionalmente, proyectas mayor estabilidad, y esa seguridad se convierte en un factor clave para construir relaciones pedagógicas más sanas y respetuosas. Por su parte, el estudiante 8 recuerda algo fundamental, pero que suele olvidarse en medio de la autoexigencia: la práctica no es un escenario para hacerlo todo perfecto, sino para aprender. Equivocarte, fallar en una clase, sentir que algo no resultó como esperabas, no es una señal de incapacidad, sino una parte inevitable del proceso formativo. La tranquilidad a la que alude este

testimonio no nace de la ausencia de errores, sino de la certeza de que cada intento, incluso los fallidos, te acerca un poco más a comprender el aula, a los estudiantes y a ti mismo como docente.

En conjunto, estos relatos muestran que construir una mentalidad resiliente no significa “aguantar todo”, sino aprender a resignificar la experiencia, a cuidarte emocionalmente, a distinguir entre la crítica que enseña y la que solo hiere, y a sostener la confianza incluso cuando el camino se vuelve incierto. La seguridad docente no se construye desde la perfección, sino desde la capacidad de seguir adelante, aprender y volver a intentarlo.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Aprende lo que quieres ser y lo que no.”

“No te tomes nada personal.”

“No todo saldrá bien a la primera.”

Son frases que abrazan, que sostienen, que alivian, pero también abren algo muy íntimo. La práctica no solo te enseña a planificar, te mueve por dentro. Hay días en que sales del establecimiento pensando: “hoy crecí”. Y hay otros, en que sales más callado, más pensativo, más sensible de lo que imaginabas.

A veces una crítica te ayuda a mirar distinto.

Otras veces, se queda resonando más de lo que quisieras.

A veces un error te impulsa a mejorar.

Otras veces te deja una pequeña duda que tarda en irse.

Y nada de eso es exagerado.

Es humano.

La identidad docente no aparece de golpe, se va formando en esos momentos pequeños, casi invisibles: en cómo te hablas después de una clase difícil, en cómo te miras cuando algo no resultó, en cómo decides volver al día siguiente.

Cada experiencia tensa deja una marca y la pregunta que incomoda no es: ¿estoy siendo fuerte? Es esta: ¿estoy construyendo el tipo de docente que quiero habitar durante años?

La práctica no es solo un proceso académico, es el primer capítulo de tu identidad profesional y eso no es menor.

APRENDIZAJE CLAVE

LA IDENTIDAD DOCENTE SE CONSTRUYE EN CÓMO PROCESAS LA EXPERIENCIA

La investigación señala que la identidad docente no es una estructura fija, sino un proceso dinámico que se transforma a través de la experiencia, la retroalimentación y la reflexión sobre la acción (Vanegas & Fuentealba, 2019). En ese proceso, una habilidad decisiva es aprender a distinguir entre la evaluación de tu práctica y la evaluación de tu valor personal. Cuando esa distinción no está clara, el error se vive como amenaza y la crítica como invalidación, debilitando la seguridad profesional.

Así, la evidencia advierte que la acumulación de tensiones mal gestionadas puede derivar en altos niveles de estrés, afectando tanto el bienestar emocional como la calidad de las relaciones pedagógicas (Sánchez-Calderón, 2024). Por eso, desarrollar competencias socioemocionales no es un complemento y menos opcional, sino un recurso protector que permite resignificar la experiencia sin negarla ni sobredimensionarla.

Aprendizaje deseable: la práctica profesional debería ser un espacio donde el error sea comprendido como parte constitutiva del aprendizaje y donde la retroalimentación contribuya a fortalecer una identidad reflexiva, no defensiva.

Aprendizaje posible: las tensiones pueden vivirse como pruebas personales más que como procesos formativos, allí el aprendizaje consiste en detenerse, diferenciar, reinterpretar y decidir qué integrar y qué no en la construcción de tu identidad docente.

La práctica no solo te enseña contenidos y estrategias (aspectos sobre los que este libro ha insistido de manera constante), te enseña, si la atraviesas con reflexión, quién eres cuando algo no resulta como esperabas. Esa comprensión, más que la perfección, es la base de una identidad docente sólida y consciente.

ESPACIO 4 SABER PEDIR AYUDA

TESTIMONIO 7: BUSCAR CONTENCIÓN FUERA DEL AULA

“Mi recomendación es tener contención fuera del establecimiento y algún compañero o compañera que pueda entender lo que está sucediendo. Son emociones fuertes las que se vienen y lo más importante es dejar penas, rabias y tristezas fuera del establecimiento.” (Estudiante 5)

TESTIMONIO 8: NO OLVIDAR QUE SOMOS HUMANOS Y PEDIR AYUDA

“Los niños se dan cuenta cuando un profesor cambia su actitud o forma de ser en la sala, las palabras juegan un gran rol en estos casos y nunca está demás en recordarles a los estudiantes que ustedes igual son humanos y se cansan, no hay que llegar al punto de culparlos o llamarles la atención de forma desmedida, solo recordarles que todos trabajan para un mismo objetivo. Hay veces en las que uno se encuentra con situaciones delicadas, pedir consejos al profesor guía, qué tipo de apoyo puede dar.” (Estudiante 3)

La experiencia compartida por el estudiante 5 pone sobre la mesa una verdad que muchas veces se silencia en la formación docente: la práctica profesional no se vive solo en el aula, se vive también en el cuerpo y en las emociones. Las jornadas intensas, los conflictos no resueltos, las expectativas externas y la autoexigencia pueden acumularse y generar un desgaste emocional profundo. En este contexto, contar con una red de apoyo fuera del establecimiento no es un lujo ni un “extra”, sino una necesidad básica para sostenerse emocionalmente. Tener a alguien con quien hablar, que entienda lo que estás viviendo y valide tus emociones, permite descargar tensiones y evitar que la frustración, la rabia o la tristeza se filtren de manera inconsciente en tu práctica profesional. La recomendación de “no llevar las penas al aula” no implica negar lo que sientes, sino aprender a cuidar el límite entre tu vida personal y tu rol profesional, protegiendo así tu bienestar y el de tus estudiantes.

Por su parte, el testimonio del estudiante 3 aporta una mirada complementaria y profundamente honesta: los estudiantes perciben cuando algo cambia en ti. El cansancio, el desánimo o la sobrecarga emocional no pasan desapercibidos en la sala de clases. Reconocer que eres humano, que te cansas y que también atraviesas momentos difíciles, lejos de debilitar tu rol docente, puede fortalecer el vínculo pedagógico si se comunica con respeto y claridad. Mostrarte genuino no significa descargar tus problemas en los estudiantes, sino humanizar la relación educativa y recordar que todos están trabajando hacia un mismo objetivo. Esta autenticidad permite construir un clima de aula más empático y colaborativo.

Ambos testimonios coinciden en un punto clave: pedir ayuda no es una señal de debilidad, sino de conciencia profesional. El profesor guía aparece aquí como una figura fundamental de contención y orientación. Consultar, pedir consejo o compartir una situación compleja no solo ayuda a resolver problemas concretos, sino que también alivia la carga emocional que implica enfrentarlos en soledad. La práctica docente no está pensada para que la transites solo, al contrario, es un espacio formativo donde el acompañamiento, el diálogo y el apoyo mutuo son esenciales para aprender y crecer.

Aprender a pedir ayuda, dentro y fuera del aula, es parte del proceso de convertirte en docente. Significa reconocer tus límites, cuidar tu salud emocional y entender que no tienes que poder con todo. Cuando te permites apoyarte en otros, no solo te fortaleces tú, sino que también construyes una práctica más consciente, humana y sostenible en el tiempo.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Saber pedir ayuda.”

Suena correcto, pero en la práctica, quizás, no lo es.

Porque hay una imagen silenciosa que se instala muy temprano:

El buen profesor resuelve.

Contiene.

Maneja al curso.
Gestiona conflictos.
Sabe qué hacer y lo hace sin tambalear.

Entonces, cuando no sabes qué hacer, cuando una situación te sobrepasa, cuando una emoción se queda contigo más de lo debido, pedir ayuda puede sentirse como exposición: como admitir que no estás listo o como confirmar una inseguridad que preferías ocultar.

Acá hay algo que casi no se conversa en voz alta:

A veces no pedimos ayuda porque no sabemos, sino porque tememos que eso afecte la imagen de competencia y sin darte cuenta, empiezas a sostener solo lo que no deberías sostener solo: las emociones, los conflictos, las decisiones difíciles.

Hay otra incomodidad aún más profunda:

Si les decimos a los estudiantes que pedir ayuda es válido y que el trabajo en equipo es una de las habilidades que, sí o sí deben desarrollar, ¿por qué a nosotros nos cuesta tanto hacerlo?

El aula no exige perfección, pero el imaginario docente muchas veces sí.

Pedir ayuda no te resta legitimidad profesional, te recuerda que eres humano dentro de un rol. Si la práctica se convierte en un lugar donde aprendes a sostener todo solo, algo se está formando mal desde el inicio.

La docencia necesita comunidad.
No héroes.

APRENDIZAJE CLAVE

LA DOCENCIA SE SOSTIENE EN RED NO EN SOLEDAD

La evidencia en el contexto chileno ha señalado que el aprendizaje socioemocional no solo protege frente al estrés, sino que constituye una dimensión estructural del trabajo docente. Reconocer límites, compartir lo que te ocurre y apoyarte en redes dentro y fuera del estacionamiento forma parte de construir comunidades educativas más saludables y sostenibles

(Ministerio de Educación de Chile, 2023). Asimismo, investigaciones recientes subrayan que la colaboración profesional y el acompañamiento sistémico reducen el desgaste emocional y fortalecen el sentido de pertenencia y eficacia docente (Ministerio de Educación de Chile, 2025).

Desde una perspectiva formativa deseable, la práctica profesional debería consolidarse como un espacio donde el acompañamiento sea explícito y donde pedir orientación no sea interpretado como carencia, sino como ejercicio de criterio profesional. En ese horizonte, el bienestar no depende de la autosuficiencia, sino de la capacidad de vincularse con otros para pensar y sostener la tarea pedagógica. Sin embargo, en la experiencia posible de muchos docentes en formación, puede instalarse la idea de que resolver en solitario demuestra competencia. Allí, el aprendizaje consiste en cuestionar ese imaginario y comprender que compartir la carga emocional y pedagógica no disminuye autoridad, sino que fortalece la práctica.

Enseñar no significa poder con todo, significa saber cuándo sostener y cuándo apoyarte. Y esa distinción, lejos de debilitarte, te prepara para una docencia más consciente, colaborativa y sostenible en el tiempo.

CONSEJOS PRÁCTICOS

- **Planifica tus días y respeta tu descanso:** Organizar tu tiempo y planificar tus actividades te ayudará a reducir el estrés y sentirte más seguro. Deja también un día para desconectar y relajarte. Recuerda que un buen docente no es solo el que domina el contenido, sino también el que se cuida para entregar lo mejor de sí mismo.
- **Reconoce tus emociones y válidalas:** No ignores los nervios, ansiedad o el entusiasmo que sientas, estas emociones son normales dentro de una práctica profesional, forman parte de tu crecimiento aceptarlas y darles espacio para manejarlas de forma saludable. Recuerda que sentir miedo o inseguridad no te hace menos profesional, sino más humano.

- **Busca una red de apoyo:** Conversa con tus compañeros de práctica, amigos o familiares que puedan escucharte y darte otra perspectiva de tus problemas o emociones. Compartir tus experiencias, tanto las buenas como las difíciles, te ayudará a liberar tensiones y recibir consejos útiles para los momentos de estrés o desafíos.
- **Establece una rutina de autocuidado:** Encuentra actividades fuera del aula que puedan ayudarte a mantener el equilibrio emocional, puede ser a través del ejercicio, leer, pasar tiempo con la naturaleza o cualquier actividad que te dé paz. El autocuidado no es un lujo, sino una necesidad para mantenerte fuerte y estable durante la práctica profesional.
- **Cultiva la empatía hacia ti mismo:** No olvides que estás en una etapa de aprendizaje y que ser autocompasivo es fundamental. Permite fallar, dudar y celebrar tus avances. Ser docente implica también equivocarse y aceptarlo durante el proceso.
- **Reflexiona tu quehacer docente:** Tómate tiempo regularmente para reflexionar sobre cómo te sientes y como está yendo tu práctica. Escribir un diario o hablar con un colega de confianza puede ayudarte a procesar lo que estás viviendo. La reflexión crítica te permitirá identificar áreas de mejora y celebrar tus logros.

*Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase.
Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.*

Gabriela Mistral

CAPÍTULO 7

INSERCIÓN LABORAL DOCENTE: DESAFÍOS, IDENTIDAD Y PROYECCIÓN PROFESIONAL

Antes de leer este capítulo, detente un momento y pregúntate: ¿Qué pasará cuando dejes de ser “el estudiante en práctica” y te conviertas en el docente responsable del aula? ¿Qué harás cuando tus ideas pedagógicas choquen con la cultura del establecimiento, las exigencias institucionales o las expectativas del entorno? ¿De qué manera imaginas que esta etapa inicial marcará la forma en que te ves y te verás como profesor? No busques respuestas inmediatas, muchas de ellas se irán construyendo con el tiempo, en la experiencia cotidiana, en los aciertos y en los errores que también forman parte de comenzar a ejercer.

La práctica profesional no es solo el puente entre teoría y experiencia, es también el primer espacio donde comienzas a imaginarte ejerciendo la docencia de manera real y permanente. Es aquí donde empiezas a dejar de pensarte únicamente como estudiante y a reconocerte, poco a poco, como un futuro colega dentro de una comunidad educativa. Durante este proceso, no solo pondrás a prueba tus conocimientos pedagógicos, sino también tu capacidad de adaptación, tu forma de relacionarte con otros actores educativos, tu manejo emocional y tu manera de habitar el rol docente. La inserción laboral representa uno de los momentos más desafiantes del camino profesional, porque implica asumir nuevas responsabilidades, comprender culturas escolares diversas y aprender a posicionarte con seguridad en un espacio que ya no es formativo, sino laboral.

Este capítulo te invita a mirar la práctica profesional como un ensayo profundo de tu futura vida laboral. A través de los testimonios que aquí encontrarás, podrás anticipar tensiones reales: el miedo a equivocarte,

la necesidad de demostrar tu capacidad, el aprendizaje de trabajar en equipo y la construcción de una identidad docente que no se define de un día para otro.

Más que entregar respuestas, este capítulo busca acompañarte en una pregunta central: ¿qué tipo de docente quieres llegar a ser y cómo empezarás a construir ese camino desde hoy? La inserción laboral no es solo un desafío profesional, es también una etapa decisiva de proyección, donde comienzas a tomar decisiones que darán forma a tu trayectoria, a tu bienestar y a tu manera de ejercer la docencia a largo plazo.

TESTIMONIO 1

LA PRÁCTICA COMO LA VERDADERA ESCUELA DE LA EMPATÍA

“En la universidad no siento que te enseñen mucho sobre cómo sobrellevar aspectos más humanos de los estudiantes, pero recuerda que antes del título está la pedagogía. Estar en el aula y practicar es lo que más ayuda para el futuro, uno va ganando confianza sobre el contenido, pero también con el trato con los otros mediante la empatía.”
(Estudiante 1)

En la experiencia relatada, la empatía aparece no como un concepto teórico, sino como una habilidad que se construye en la acción cotidiana. A medida que avanzas en la práctica, comienzas a ganar seguridad en el manejo de los contenidos, pero también, y quizás con mayor impacto, en la forma en que te relacionas con tus estudiantes. Aprendes a leer gestos, a comprender reacciones, a escuchar sin interrumpir y a ajustar tus expectativas. Esta confianza no nace de la perfección, sino del contacto permanente con el aula y de la disposición a equivocarte, reflexionar y volver a intentarlo.

Lo que este testimonio revela es que la práctica profesional no solo te prepara para “hacer clases”, sino para ser docente. En el aula empiezas a comprender que la pedagogía antecede al título y que la enseñanza es,

ante todo, una relación humana. La empatía deja de ser un valor abstracto y se transforma en una herramienta concreta para sostener el aprendizaje, especialmente cuando las condiciones no son ideales o cuando los estudiantes atraviesan situaciones complejas que afectan su disposición a aprender. Desde esta vivencia, la práctica se convierte en un espacio privilegiado para construir tu identidad docente. Es ahí donde descubres qué tipo de profesor quieres ser, cómo deseas tratar a tus estudiantes y qué lugar le das a la dimensión emocional del aprendizaje. La empatía no surge como una exigencia externa, sino como una necesidad interna para poder enseñar con sentido, cuidar el vínculo pedagógico y, al mismo tiempo, cuidar tu propio bienestar en el proceso de inserción laboral.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“En la universidad no siento que te enseñen mucho sobre cómo sobrellevar aspectos más humanos de los estudiantes...”

La frase no es una queja.
Es un síntoma.

La Formación Inicial Docente (FID) suele organizarse en torno a dos grandes ejes: el “saber” (dominio disciplinar) y el “saber hacer” (la práctica).

Ambos son fundamentales, sin ellos la docencia pierde rigor, pero existe un tercer saber, menos visible y, muchas veces, menos trabajado con la misma profundidad: el “saber ser”.

Y es precisamente ese saber el que se activa con más intensidad cuando ingresas al aula real, porque enseñar no es solo explicar con claridad:

Es sostener miradas que interpelan.
Es regular emociones propias mientras gestionas las ajenas.
Es responder con criterio cuando algo desborda.

El problema no es que la FID no “hable” de empatía. El problema es que hablar de empatía no es lo mismo que formarla.

¿Cómo desarrollar competencias socioemocionales para sostener a otros si aún no has aprendido a sostenerte a ti mismo?

¿Cómo acompañar a un estudiante que no logra identificar lo que siente si tú tampoco sabes nombrar lo que te ocurre cuando algo te afecta?

¿Cómo regular un conflicto si tu propia frustración no ha sido trabajada?

Aquí la tensión deja de ser meramente académica.

Se vuelve estructural.

Se espera que el docente sea contenedor, mediador, referente emocional.

Pero, ¿dónde se estudia/prepara sistemáticamente esa dimensión?

La educación socioemocional no puede limitarse al estudiantado escolar, debe atravesar con urgencia la Formación Inicial Docente.

Porque no se trata solo de formar profesores competentes en contenido o metodologías, se trata de formar profesionales capaces de habitar la complejidad humana del aula sin quebrarse en el intento.

El aula exige saber.

Exige saber hacer.

Pero se sostiene, en gran medida, desde el saber ser.

Y cuando ese tercer saber no recibe el mismo realce formativo,

La inserción laboral puede convertirse en un choque silencioso.

La humanidad de la docencia no es un complemento.

Es su fundamento.

Y postergar su desarrollo en la FID

Tiene consecuencias que el sistema pocas veces se detiene a mirar.

APRENDIZAJE CLAVE

INTEGRAR EL SABER SER COMO DIMENSIÓN ESTRUCTURAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La evidencia reciente señala que la empatía del educador se activa cuando el docente percibe que sus estudiantes necesitan ser escuchados, comprendidos o contenidos, desencadenando comportamientos

prosociales, motivación pedagógica y una disposición compasiva que favorece su bienestar en el aula (Sáez-Delgado et al., 2024). Cuando desarrollas esta empatía, contribuyes a crear un espacio seguro donde los estudiantes se sienten confiados para expresar sus emociones, compartir experiencias y buscar ayuda cuando lo necesitan, fortaleciendo tanto el vínculo pedagógico como el aprendizaje. Asimismo, la investigación latinoamericana sobre formación y vocación docente coincide en que la identidad profesional no se construye únicamente desde la teoría, sino principalmente a través de experiencias formativas situadas, como la práctica profesional. En ese espacio comienzas a integrar dimensiones éticas, emocionales y relacionales que dan sentido a tu rol docente y te permiten adaptarte a entornos educativos cambiantes (Ponce-Herrera, 2025). Es en el aula donde descubres que antes del título está la pedagogía y que esta se sostiene en la empatía, el trato humano y la capacidad de conectar con otros.

En esta misma línea, estudios recientes destacan que las competencias socioemocionales docentes son esenciales para reducir el estrés laboral, mejorar la enseñanza y favorecer el bienestar escolar. Su fortalecimiento desde la formación inicial no solo impacta en la calidad pedagógica, sino que contribuye a construir entornos educativos resilientes y emocionalmente saludables (Jara-Coatt et al., 2026). Esto refuerza una idea central: no es posible proyectar una inserción laboral sostenible si la dimensión socioemocional del docente no ha sido trabajada con la misma rigurosidad que el contenido.

Desde una perspectiva formativa deseable, la FID debería abordar explícitamente el desarrollo de competencias socioemocionales como parte estructural del proceso formativo, promoviendo experiencias que permitan identificar, regular y comprender las propias emociones en relación con la práctica pedagógica. Por tanto, el futuro docente estaría preparado no solo para enseñar contenidos, sino para sostener la complejidad humana del aula con mayor conciencia y estabilidad profesional.

En la experiencia posible, sin embargo, cuando el énfasis se concentra prioritariamente en el dominio disciplinar, el saber ser puede quedar

implícito o subordinado. En ese escenario, la inserción laboral puede vivirse como desbordante, se espera contención emocional, liderazgo relacional y manejo de conflictos sin que necesariamente se haya fortalecido esa base durante la formación inicial.

Integrar el saber ser con la misma rigurosidad que el saber y saber hacer no solo consolida una identidad profesional más coherente, también protege tu bienestar y proyecta una docencia más humana y sostenible en el tiempo.

TESTIMONIO 2:

LA PRÁCTICA COMO EL VERDADERO ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE

“Creo que influye en toda mi preparación, finalmente estoy poniendo en práctica todo lo que he aprendido. Aunque, pareciera que uno aprende mucho más ahí que todos los semestres anteriores.”
(Estudiante 4)

Este testimonio nombra algo que probablemente también vas a sentir cuando empieces tu práctica: una especie de sorpresa inevitable al darte cuenta de que, aun con años de universidad, es en el aula donde realmente “se te ordena” lo aprendido. No porque lo anterior no sirva, sino porque la práctica te enfrenta a un tipo de realidad que no se puede simular del todo: el tiempo real, el ritmo del curso, los imprevistos, el clima emocional del aula, las decisiones que tienes que tomar en segundos y la sensación de estar sosteniendo un proceso vivo. En ese momento entiendes que la docencia no se aprende solo estudiándola, sino viviéndola y eso puede ser tan desafiante como revelador.

Cuando el estudiante dice que “pareciera que uno aprende mucho más ahí que todos los semestres anteriores”, no está despreciando la formación universitaria, está describiendo la experiencia de integración. En la práctica, las piezas sueltas empiezan a conectarse: la planificación deja de ser un documento y se convierte en una guía flexible, la evaluación

deja de ser un instrumento y pasa a ser una conversación con evidencias, y las teorías dejan de ser conceptos para transformarse en decisiones concretas. Aprendes no solo qué hacer, sino cuándo, con quién, cómo y por qué. Y ese tipo de aprendizaje suele sentirse más intenso, porque no ocurre en abstracto, ocurre contigo dentro, con tus emociones activadas y con otros mirando, respondiendo, resistiendo o confiando.

Además, la práctica te obliga a reconocer algo que al comienzo cuesta aceptar: no siempre podrás “hacerlo perfecto”, pero sí podrás aprender a hacerlo mejor. En ese proceso, empiezas a desarrollar una forma distinta de confianza: una confianza que no se basa en saberlo todo, sino en saber que puedes ajustar, pedir apoyo, probar de nuevo y seguir avanzando. Esa confianza es clave para tu inserción laboral, porque te prepara para el mundo real de la escuela, uno donde el aprendizaje profesional es continuo y donde tu identidad docente se va construyendo a partir de experiencias concretas, no solo desde lo que imaginas qué harías.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Pareciera que uno aprende mucho más ahí que todos los semestres anteriores.”

La frase puede incomodar.

No porque niegue la formación universitaria, sino porque revela una experiencia frecuente: la sensación de que algo cambia radicalmente cuando entras al aula.

Aprendes lo que debería funcionar.

En la práctica, te enfrentas a lo que sí ocurre.

Y no siempre coincide:

La planificación bien diseñada se altera por imprevistos.

La estrategia participativa no despierta el entusiasmo esperado.

El clima de aula no responde al modelo estudiado.

La teoría no desaparece, pero deja de ser suficiente por sí sola. Aquí emerge una incomodidad menos visible:

Implica asumir que no hay receta exacta.
Que dos aulas no responden igual.
Que incluso lo que funcionó ayer puede no funcionar mañana.
Y entonces, algo se mueve.

Porque la práctica no solo confirma lo que aprendiste.
Te obliga a cuestionarlo con responsabilidad.
No para destacarlo, sino para ajustarlo.

En la universidad, el aprendizaje suele sentirse acumulativo: sumas conocimientos, avanzas en contenidos, apruebas evaluaciones.
En la práctica, el aprendizaje se vuelve integrador: seleccionas, priorizas, reinterpretas. Ya no basta con saber “qué dice el modelo”, necesitas decidir qué hacer aquí, ahora, con este grupo.

Ese desplazamiento es profundo.

Pero la pregunta incómoda no es solo si tú sabes integrar. Es si el sistema facilita esa integración.

¿Existe suficiente articulación entre universidad y escuela?
¿Se reconocen las diferencias de contexto en las expectativas?
¿Se acompaña el tránsito entre formación y ejercicio profesional con la profundidad que requiere?

Porque la práctica no ocurre en el vacío, ocurre dentro de culturas escolares, presiones institucionales, metas de rendimiento y tiempos que no siempre dialogan con los ritmos de aprendizaje profesional.

Entonces, cuando sientes que “aprendes más ahí”, quizás no se trata de cantidad. Se trata de que, por primera vez, el conocimiento entra en ficción con la estructura. Y esa fricción no es solo tuya. Es sistémica.

APRENDIZAJE CLAVE

LA PRÁCTICA PROFESIONAL ES EL ESPACIO DONDE EL APRENDIZAJE SE VUELVE REAL

La práctica profesional no sustituye la formación universitaria, la reconfigura. Es el espacio donde el saber disciplinar deja de operar

como contenido y comienza a traducirse en decisiones pedagógicas contextualizadas. La evidencia muestra que los procesos reflexivos sobre la propia práctica, a partir de registros, análisis de clases y acompañamiento tutorial, permiten transformar el conocimiento teórico en criterio profesional consciente (Flores, 2024). Es en esa reflexión donde la teoría se vuelve situada. Al mismo tiempo, investigaciones recientes identifican como uno de los principales nudos críticos de la Formación Inicial Docente la brecha entre lo aprendido en la universidad y las exigencias cotidianas del aula. Cuando no existen espacios sistemáticos de articulación y acompañamiento, esta discontinuidad puede generar desorientación o inseguridad en la etapa de inserción laboral (Vinueza et al., 2025). La tensión, por tanto, no es solo individual, es estructural.

Desde una perspectiva formativa deseable, la práctica debería concebirse como un espacio de integración acompañada, donde teoría y experiencia dialogan críticamente. En este escenario, el tránsito entre universidad y escuela estaría sostenido por procesos de reflexión guiada que permitan ajustar, cuestionar y resignificar lo aprendido. La integración no sería improvisada, sino formativamente intencionada.

En la experiencia posible, sin embargo, cuando la articulación es débil o el acompañamiento insuficiente, la práctica puede vivirse como ruptura más que como integración. El docente en formación se ve obligado a tomar decisiones pedagógicas y emocionales en escenarios complejos, sin que siempre exista un puente claro entre los marcos estudiados y las condiciones reales del establecimiento.

Desde esta perspectiva, la práctica profesional te prepara para la inserción laboral no porque te entregue todas las respuestas, sino porque te enseña a pensar pedagógicamente en contextos reales. Aprendes a leer la complejidad del aula, a tomar decisiones informadas y a construir una identidad docente que no se apoya solo en lo que “debería funcionar”, sino en lo que efectivamente ocurre.

TESTIMONIO 3:

PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN PARA LA FUTURA INSERCIÓN LABORAL

“Considero que ha influido positivamente, ya que son 22 horas en el establecimiento, se debe tener material preparado, actividades listas, ser organizados, etc.” (Estudiante 6)

Este testimonio menciona un aspecto de la práctica profesional que muchas veces pasa desapercibido cuando se piensa la docencia solo desde el aula: la enorme cantidad de trabajo invisible que sostiene cada clase. Al mencionar las 22 horas en el establecimiento, el estudiante no solo habla de presencia física, sino de una experiencia que exige planificación constante, organización rigurosa y una gestión consciente del tiempo. La práctica te enfrenta, quizás por primera vez, a la sensación real de lo que implica “ser profesor” más allá de enseñar contenidos: preparar materiales, anticipar actividades, coordinar evaluaciones, responder a exigencias institucionales y sostener una rutina laboral que no se detiene cuando suena el timbre. En este proceso, comienzas a comprender que la docencia no es improvisación permanente, sino una profesión que requiere estructura. Tener actividades listas, materiales preparados y una planificación clara no es solo una exigencia administrativa, sino una forma de cuidado pedagógico hacia tus estudiantes, que necesitan clases coherentes y bien organizadas, y hacia ti mismo, porque la desorganización suele transformarse rápidamente en estrés, agobio y sensación de desborde. La práctica te muestra, de manera concreta, que cuando no planificas, la carga emocional aumenta y cuando te organizas, ganas seguridad, tranquilidad y mayor control sobre tu trabajo.

Además, esta experiencia anticipa de forma muy realista lo que vivirás en tu futura inserción laboral. La universidad puede hablarte de planificación, pero es en la práctica donde dimensionas lo que significa sostener un ritmo laboral continuo, cumplir plazos, responder a múltiples demandas y, aun así, mantener calidad pedagógica. Aprendes que organizarte no es un lujo

ni una habilidad secundaria, sino una condición básica para sobrevivir y proyectarte en el ejercicio docente sin agotarte en los primeros años.

Por último, este testimonio también invita a reflexionar sobre la identidad profesional que empiezas a construir. Ser organizado, prever, planificar y asumir responsabilidades no solo te prepara técnicamente, sino que moldea la forma en que otros te ven y, sobre todo, cómo te ves a ti mismo como docente. La práctica se convierte así en un ensayo real de la vida laboral: un espacio donde comienzas a tomar conciencia de que enseñar implica una ética del trabajo, un compromiso con los tiempos, con los procesos y con las personas que confían en tu labor.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Son 22 horas en el establecimiento...”

No es solo un dato de horario, es un cambio de estatus.

Durante años, tu lugar fue claro: estabas aprendiendo.

En la práctica, algo se desplaza:

Ya no solo observas.

Ya no solo pruebas.

Empiezas a responder.

Y con eso aparece una sensación nueva:

Dejas de ser completamente estudiante, pero tampoco eres un docente contratado. Estás en un punto intermedio. Y en ese punto, el sistema comienza a mirarte distinto:

Se espera que cumplas tiempos.

Que sostengas ritmo.

Que mantengas continuidad.

Que respondas con profesionalismo.

Entonces, surge una tensión: ¿la práctica sigue siendo un espacio para aprender o se convierte gradualmente en una instancia para demostrar que ya sabes?

La diferencia es sutil, pero impacta profundamente tu identidad, porque cuando el foco se desplaza de aprendizaje a desempeño, tu relación con el error cambia, tu margen para experimentar se reduce, tu tolerancia a equivocarte se estrecha. Y eso no depende solo de ti, depende de cómo el sistema entiende la formación.

APRENDIZAJE CLAVE

TRANSITAR DE LA FORMACIÓN AL EJERCICIO: CONSTRUIR IDENTIDAD PROFESIONAL SIN PERDER EL CARÁCTER FORMATIVO

La práctica profesional avanzada marca un punto de inflexión: deja de vivirse únicamente como espacio de aprendizaje protegido y comienza a asemejarse a la lógica del ejercicio laboral. Este tránsito no es menor, supone asumir responsabilidades sostenidas, responder a expectativas institucionales y adaptarse a ritmos escolares que anticipan la inserción profesional.

La investigación sobre inserción docente advierte que los primeros años de ejercicio constituyen un periodo crítico para la consolidación de la identidad profesional y la permanencia en la docencia. En esta etapa, la sobreexposición a exigencias laborales sin acompañamiento suficiente puede generar tensiones que impactan la autoeficacia y el bienestar (Díaz et al., 2022). Por ello, comprender la práctica como un tránsito gradual y no como un salto abrupto hacia el rendimiento, resulta fundamental.

Aprendizaje deseable: la práctica debería sostener su carácter pedagógico incluso cuando aumentan las responsabilidades. Esto implica reconocer que el desempeño observado no reemplaza el proceso reflexivo y que el error continúa siendo fuente de aprendizaje.

Aprendizaje posible: el desplazamiento hacia expectativas de desempeño puede reducir el margen de experimentación. Cuando el foco se centra exclusivamente en cumplir, demostrar o responder a indicadores, el aprendizaje corre el riesgo de subordinarse al rendimiento inmediato. Esta tensión no depende únicamente del estudiante en práctica, sino también de cómo las instituciones comprenden y acompañan el tránsito formativo.

La práctica no debería medirse solo por cuánto logras hacer, sino por cómo integras lo que haces con conciencia profesional. Construir identidad docente en esta etapa implica algo más profundo que cumplir tareas: significa sostener criterio, ética y sentido pedagógico incluso cuando el entorno comienza a tratarte como trabajador más que como aprendiz.

CONSEJOS PRÁCTICOS

- **Organiza y planifica tu tiempo con anticipación:** En un calendario digital o planificador anota las clases, reuniones, materiales por hacer, pendientes y fechas importantes. Planificar tus quehaceres te ayudará a reducir el estrés y a mantener un ritmo de trabajo manejable.
- **Establece conexiones con tu equipo de trabajo:** Trabaja en la creación de relaciones positivas con tus colegas y el resto del personal del establecimiento. Participa en reuniones, involúcrate en los proyectos y aprende de la experiencia de otros docentes.
- **Mantener la curiosidad y el deseo constante de aprender:** El docente siempre será un eterno estudiante, ya que la educación es un campo de constante evolución y, estar dispuesto a aprender, es fundamental para ser un buen docente. Busca siempre nuevas metodologías, recursos y estrategias que te ayuden a mejorar y actualizar tu práctica.

Más puede enseñar un analfabeto que un ser sin honradez, sin equidad.

Gabriela Mistral

CAPÍTULO 8

DE ESTUDIANTE A ESTUDIANTE: PALABRAS DE APOYO PARA TRANSITAR TU PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

¿Estás preparado para llegar a un establecimiento que no conoces, enfrentarte a un curso real y dar tu primera impresión como docente, aun cuando los nervios te acompañen? ¿Eres capaz de creer en ti mismo, incluso en los días en que dudarás de todo lo que sabes, de lo que haces y de si elegiste bien este camino? ¿Con qué disposición emocional entrarás al aula?, ¿desde la exigencia y el miedo o desde el amor, la paciencia y la convicción de que enseñar también es un acto profundamente humano?

Este capítulo nace desde la voz de quienes ya estuvieron donde tú estás hoy: a punto de comenzar la práctica profesional, con nervios, expectativas, dudas y muchas ganas de hacerlo bien. No encontrarás aquí recetas infalibles ni instrucciones rígidas sobre cómo ser docente, porque la práctica no se vive de una sola manera. Lo que sí encontrarás son palabras honestas, consejos sencillos y aprendizajes contruidos desde la experiencia real, esa que no siempre aparece en los programas de estudio, pero que marca profundamente el inicio del camino profesional.

Cada consejo que leerás fue escrito pensando en ti. En ese primer día en que todo parece nuevo, en las veces en que sentirás que no sabes lo suficiente, en los momentos en que necesitarás apoyo, ánimo o simplemente recordar por qué elegiste ser docente. Estas palabras no buscan exigirte más, sino acompañarte, no pretenden decirte cómo debes ser, sino recordarte que estás aprendiendo y que eso, por sí solo, ya es valioso.

A lo largo de este capítulo, distintos estudiantes en práctica comparten aquello que les ayudó a sostenerse: la importancia de prepararse con anticipación, de pedir ayuda cuando es necesario, de confiar en lo que

sabes y de enseñar con amor, incluso en los días difíciles. Son consejos que nacen desde el error, el cansancio, la emoción y también desde la esperanza, y que reflejan una convicción compartida: nadie transita la práctica profesional completamente solo.

Lee estas páginas con calma, como quien recibe una conversación sincera antes de dar un gran paso. Permítete dudar, emocionarte y, sobre todo, creer que estás listo para comenzar, no porque lo sepas todo, sino porque estás dispuesto a aprender, cuidar y acompañar a otros mientras sigues construyéndote como docente.

CONSEJO 1: SIEMPRE PREPARADO

“Dejar todo listo un día antes mínimo, conocer el colegio, su contexto, el tipo de estudiantes, donde queda, no llegar tarde, dar siempre una buena impresión. Estar relajado.” (Estudiante 6)

Llegar “siempre preparado” no es solo una recomendación práctica: es una forma concreta de cuidarte cuando recién estás entrando a un escenario que puede sentirse enorme. El primer día, y muchos días después, tu mente va a estar cargada: la sala, las miradas, los tiempos, el profesor guía, la planificación, lo inesperado. En ese contexto, preparar material con anticipación, revisar tu clase y ubicarte en el espacio (saber cómo llegar, conocer el establecimiento y su realidad) te quita peso emocional. No porque controle todo, sino porque te devuelve una sensación básica de piso: “esto sí lo tengo”. Y cuando tu base está más firme, puedes dedicar tu energía a lo esencial: mirar, escuchar, leer el aula y conectar.

Además, conocer el contexto no es un detalle “administrativo”. Es un gesto pedagógico profundo: te ayuda a no entrar con supuestos, a comprender mejor los ritmos del curso, las dinámicas del establecimiento y el tipo de estudiantes con los que trabajarás. Muchas veces, lo que parece “desmotivación” o “desorden” tiene detrás cansancio, trayectorias difíciles, responsabilidades externas o una cultura escolar específica. Prepararte

también significa anticipar eso con respeto, para no interpretar el aula desde el juicio, sino desde la comprensión.

ZONA DE TENSION FORMATIVA

“Dejar todo listo un día antes mínimo...”

Sí, hazlo.

Te ayudará.

Pero lo que realmente te mueve el primer día no es la planificación.
Es el umbral.

Llegas a un lugar que no conoces.
Caminas por pasillos donde nadie sabe aún quién eres.
Buscas la sala.
Observas miradas.
Escuchas conversaciones que no te pertenecen.

Y entonces ocurre.

Alguien dice:

“Profe”.

Y por un segundo no sabes si están hablando contigo, porque hasta ayer eras estudiante y hoy, aunque sea en práctica, ya tienes estudiantes.

Ese tránsito no es pequeño.
Es simbólico.

No conoces aún sus nombres.
No sabes cómo reaccionan.
No sabes qué historia traen.
No sabes qué esperan de ti.

Tampoco sabes exactamente qué versión de ti aparecerá ahí adelante.
Y esa es la parte que no siempre se dice:
El primer día no solo pone a prueba tu preparación.
Pone a prueba tu identidad.

¿Quién soy aquí?

¿Desde dónde hablo?

¿Desde el miedo a equivocarme o desde la convicción de que estoy aprendiendo a ser docente?

Prepararte ayuda, claro que ayuda, pero no hay planificación que quite del todo esa sensación de estar dando un paso hacia algo nuevo, algo que todavía no dominas, pero que ya empiezas a habitar. El aula no te pide perfección el primer día, te pide presencia y presencia no es seguridad absoluta, es quedarte ahí, incluso con los nervios.

Ese día no defines tu carrera.

No defines tu capacidad.

No defines tu vocación.

Defines algo más sencillo y más profundo:

Que estás dispuesto a entrar.

A asumir el rol.

A escuchar cuando te llamen “profesor”.

Y empezar, lentamente, a creer que lo eres.

Y quizás, el consejo entre colegas es este:

Prepárate, sí.

Pero no para impresionar.

Prepárate para cruzar el umbral.

Porque el primer día no se trata de demostrar que ya sabes enseñar.

Se trata de aceptar que ya comenzaste a ser docente.

Y eso, aunque tiemble un poco por dentro, es hermoso.

CONSEJO CLAVE

**PREPARARTE ES UNA FORMA DE HABITAR EL ROL QUE YA
COMIENZAS A SER**

Llegar preparado no significa tener todas las respuestas, significa reconocer que estás cruzando un umbral importante: el tránsito desde ser estudiante a comenzar a habitar el rol docente. La preparación anticipada, revisar tu clase, conocer el contexto, organizar materiales, no elimina los nervios, pero sí fortalece algo más profundo: tu sensación de base interna. La evidencia en bienestar docente señala que anticipar tareas y planificar con tiempo contribuye a fortalecer recursos personales como la regulación

emocional y la resiliencia, reduciendo la ansiedad frente a lo desconocido (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Sin embargo, la preparación no debe entenderse como una estrategia para evitar errores, sino como una forma de sostenerte con mayor estabilidad cuando el entorno todavía te resulta nuevo.

Aprendizaje deseable: prepararte no es demostrar competencia absoluta, sino disponerte con responsabilidad y apertura. Implica reconocer que el primer día no define tu capacidad profesional, pero sí inaugura una etapa en la que comenzarás a construir confianza en ti mismo. Prepararte es un acto de respeto hacia tus estudiantes, hacia el establecimiento y hacia tu propio proceso.

Aprendizaje posible: el inicio puede vivirse con una carga simbólica mayor de la que realmente tiene. El riesgo no está en llegar con nervios, sino en interpretar el primer día como juicio definitivo sobre tu vocación. La práctica no comienza cuando todo está bajo control, comienzas cuando decides entrar aun sabiendo que todavía estás aprendiendo, porque el rol docente no se consolida en una jornada, se va habitando.

CONSEJO 2: CREE EN TI

“Créete el cuento”. Sí, eres el/la nueva(a), pero ya estás a nada de salir, confía en lo que sabes y si no sabes algo no importa, lo investiga. Tú puedes, con paciencia nada más y mucho, pero mucho amor.”
(Estudiante 3)

“Créete el cuento”. Esta frase, breve y directa, toca una fibra sensible en quienes están por iniciar su práctica profesional. Llegar al aula como practicante suele venir acompañado de una sensación de inseguridad, la idea de no saber lo suficiente, de cometer errores o de no estar a la altura de las expectativas. Este consejo te recuerda que no llegas vacío ni improvisando, llegas con una trayectoria formativa que, aunque aún en construcción, ya te habilita para enseñar y aprender en el proceso.

Crear en ti no significa pensar que lo sabes todo ni actuar desde la certeza absoluta. Significa reconocer que estás en un momento legítimo de aprendizaje, donde investigar, preguntar y volver a intentar es parte natural del camino. Aceptar que no siempre tendrás la respuesta inmediata, pero que puedes buscarla, te permite habitar la docencia desde la honestidad y no desde el miedo a equivocarte.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Créete el cuento.”

Mañana entras.

Tal vez ya preparaste la clase.

Tal vez revisaste el camino.

Tal vez, incluso, elegiste la ropa con cuidado.

Pero lo que más pesa no está en la mochila.

Está dentro.

Y ahí aparece la siguiente pregunta: ¿estoy listo?

No listo para saberlo todo.

Listo para estar ahí.

Porque “creerte el cuento” no significa pensar que ya dominas la profesión, significa reconocer que has recorrido un camino suficiente para comenzar.

No llegas vacío.

Llegas con formación, con preguntas, con intención.

Y si algo no lo sabes, lo investigas.

Si algo no resulta, lo ajustas.

Si algo te desafía, lo aprendes.

Porque hay algo que descubrirás muy pronto: ser docente es estar en constante preparación, no existe el punto final donde “ya lo sé todo”, un docente es un “eterno estudiante”. La experiencia ayuda, sí, pero incluso el docente con años de aula sigue aprendiendo: de sus estudiantes, de sus

errores, de los contextos que cambian, de sí mismo. La docencia es un camino de estudio permanente, un oficio donde sigues siendo estudiante, solo que ahora prendes enseñando.

Quizás lo más honesto que puedes decirte en tu primer día no es: “estoy completamente preparado”, sino “estoy dispuesto a seguir aprendiendo”, porque creer en ti no es negar la incertidumbre, es confiar en que podrás crecer con ella.

Con paciencia.

Con trabajo.

Y como dijo el estudiante:

Con “mucho, pero mucho amor.”

CONSEJO CLAVE

CREER EN TI TAMBIÉN SE APRENDE

“Creerte el cuento” no es una consigna motivacional vacía. Es un proceso psicológico y profesional que se construye con experiencia, reflexión y acompañamiento.

La investigación sobre autoeficacia docente señala que la confianza profesional no surge antes de entrar al aula, sino que se desarrolla precisamente al enfrentar situaciones reales, resolver dificultades, recibir retroalimentación y comprobar que eres capaz de ajustar y seguir avanzando (Gallardo-Contreras et al., 2023). En otras palabras, la seguridad no es un requisito previo para comenzar, es una consecuencia de comenzar. Asimismo, estudios recientes en Formación Inicial Docente destacan que fortalecer la dimensión socioemocional, como la autoconfianza, la regulación emocional y la resiliencia, favorece una inserción laboral más saludable y sostenible, ya que permite enfrentar la incertidumbre sin que esta se transforme en paralización o autojuicio permanente (López-Villafuerte et al., 2025).

Aprendizaje deseable: la práctica profesional debería ofrecer espacios donde la confianza se construya de manera acompañada: con

retroalimentación honesta, reflexión guiada y oportunidades reales de experimentar sin que el error sea vivido como fracaso definitivo.

Aprendizaje posible: la sensación inicial puede ser de exposición constante, donde la inseguridad se viva en silencio y la exigencia interna super la externa. En esos contextos, “creer en ti” se vuelve una decisión consciente: confiar en que puedes aprender lo que aún no dominas y sostenerte mientras lo haces.

CONSEJO 3: ENSEÑA CON AMOR

“Mi consejo es: Haz todo con amor, dedicación y que se enfoque en la meta que es que sus estudiantes aprendan, no solo la materia, sino que también del docente. Y éxito, nada es imposible.” (Estudiante 4)

En la práctica profesional, “enseñar con amor” no es una frase bonita para adornar un consejo, es una forma de estar en el aula. Significa que, incluso cuando estés cansado, nervioso o sientas que tu clase no resultó como esperabas, decides volver a intentarlo sin endurecerte por dentro. Amor, aquí, no es permisividad ni “dejar pasar todo”, es dedicación real, presencia y una intención clara de cuidar el aprendizaje y la dignidad de tus estudiantes, aunque el contexto sea difícil. En algún momento vas a notar que los estudiantes no solo aprenden lo que explicas: aprenden cómo tratas, cómo miras, cómo reaccionas cuando alguien se equivoca, cómo sostienes un límite sin humillar, cómo corriges sin aplastar. Por eso este consejo es tan potente, te recuerda que tú también eres parte del contenido. Tu manera de enseñar comunica valores, modela formas de convivir y deja huellas que muchas veces no se ven en una prueba, pero sí en la seguridad con la que un estudiante se atreve a hablar, preguntar o volver a intentarlo.

Enseñar con amor también implica cuidar tu propia energía. Porque la dedicación sin autocuidado se vuelve desgaste, y el amor sin límites se vuelve agotamiento. A veces, la forma más amorosa de enseñar será preparar con calma, pedir ayuda, poner límites sanos y aceptar que no puedes salvarlo

todo en una sola clase. Tu humanidad no es un obstáculo, es el punto de partida para construir una docencia que sostenga, en vez de romperte.

Y cuando el testimonio dice “nada es imposible”, no está prometiendo milagros. Está hablando de esa esperanza práctica que se construye con pequeñas acciones repetidas: insistir con respeto, explicar de otra forma, volver a mirar al estudiante que se rindió, creer que alguien puede aprender, aunque hoy no lo demuestre. Esa esperanza sostenida con afecto y coherencia es parte de lo que hace que la escuela no sea solo un lugar de contenidos, sino un lugar de posibilidad.

ZONA DE TENSION FORMATIVA

“Haz todo con amor”

Aquí hay algo que casi no se dice:

Enseñar con amor no significa que siempre te sientas amoroso.

Habrás días en que estés cansado.

En que te frustres.

En que sientas que nadie escucha.

Y eso, no te hace menos docente. Significa que eliges no perder la humanidad, incluso, cuando el contexto presiona para endurecerte, porque la escuela puede volverse: rápida, exigente, medible, eficiente. Y en medio de esa velocidad, es fácil empezar a funcionar en automático.

Cumplir.

Avanzar contenido.

Cerrar la clase.

Pero el vínculo sigue siendo humano.

El estudiante no solo aprende lo que explicas.

Aprende cómo lo miras cuando duda.

Cómo reaccionas cuando se equivoca.

Cómo sostienes un límite sin desvalorizar.

Cómo respondes cuando tú también estás cansado.

El amor pedagógico no es ingenuidad ni exceso emocional.
Es coherencia entre lo que sabes, lo que haces y lo que eres.

La indiferencia no llega de golpe.
Llega despacio.
Con el cansancio.
Con la prisa.
Con la costumbre.

Y cuando el afecto se apaga, la enseñanza puede seguir funcionando...
Pero deja de tocar.
Puede cumplir objetivos.
Pero deja de dejar huella.

Y tú, no elegiste esta profesión solo para cumplir.
Elegiste estar.
Y estar, en docencia, siempre es un acto profundamente humano.

CONSEJO CLAVE

ENSEÑAR CON AMOR ES UNA DECISIÓN PEDAGÓGICA CONSCIENTE

Enseñar con amor no es una consigna romántica ni una disposición espontánea. Es una forma deliberada de ejercer la docencia integrando dimensión cognitiva y dimensión emocional.

La evidencia muestra que los procesos cognitivos se potencian cuando se articulan con una dimensión afectiva del aprendizaje, favoreciendo climas de aula seguros que fortalecen la motivación, la participación y el bienestar estudiantil (Casagallo et al., 2024). Cuando el estudiante se siente respetado y validado, aumenta su disposición a involucrarse, preguntar y persistir frente a la dificultad. De igual forma, la pedagogía del amor contribuye a la construcción de identidades más seguras y relaciones educativas más humanas, impactando positivamente en la autoestima, las habilidades sociales y el desarrollo socioemocional integral de niñas, niños y jóvenes (Escalante et al., 2023).

Aprendizaje deseable: la FID debería abordar explícitamente esta dimensión relacional como parte estructural del quehacer profesional,

entendiendo que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino también modelar formas de convivir, dialogar y sostener vínculos respetuosos.

Aprendizaje posible: la presión por resultados, la sobrecarga y el ritmo institucional pueden tensionar esa disposición afectiva si no existe conciencia y autocuidado. En ese escenario, enseñar con amor deja de ser una emoción y se transforma en una decisión ética: mantener la dignidad del otro incluso cuando el contexto exige rapidez, eficiencia o control. El amor pedagógico no reemplaza la exigencia, la humaniza.

*A menudo damos a los niños respuestas que recordar en lugar de
problemas a resolver.*

Roger Lewin

CAPÍTULO 9

DE PROFESOR EXPERTO A DOCENTE EN FORMACIÓN: APRENDIZAJES SOCIOEMOCIONALES MÁS ALLÁ DE LA LITERATURA

En la docencia hay contextos que exigen mucho más que conocimiento disciplinar y habilidades pedagógicas. Lugares donde el aula se convierte en refugio y donde el profesor, además de enseñar, escucha, contiene, media, acompaña y, a veces, protege. Son escenarios de alta complejidad, en los que se entrelazan la vulnerabilidad social, la violencia, la desigualdad y la falta de oportunidades reflejadas en las historias de vida de niños, adolescentes y jóvenes. En estos entornos, la enseñanza no se limita a cumplir un currículum: se convierte en un ejercicio de humanidad. Cada clase implica adaptarse a condiciones cambiantes, manejar tensiones que pueden escalar en segundos y sostener emocionalmente a estudiantes que, en muchos casos, cargan con mochilas llenas de experiencias traumáticas.

El profesor en estos contextos es más que un transmisor de contenidos, es un referente, un modelo de resiliencia y, muchas veces, la única figura que transmite confianza y esperanza. Sin embargo, su labor no está exenta de desgaste emocional. La exigencia de mantenerse presente, empático y estable en medio de la adversidad demanda un profundo compromiso vocacional, redes de apoyo sólidas y estrategias personales de autocuidado.

Este capítulo reúne las voces de profesores expertos insertos en contextos educativos de alta complejidad, específicamente en establecimientos del Servicio Nacional de Menores (SENAME). Son docentes con trayectorias que van desde los nueve hasta los treinta y ocho años de experiencia, quienes desde la solidaridad y la empatía abrieron su

corazón para colaborar con los primeros pasos de quienes hoy se preparan para ejercer la docencia.

No se trata de relatos idealizados, son testimonios sinceros en lo que se narran motivaciones, desafíos, estrategias y también vulnerabilidades. Sus experiencias son valiosas no solo por lo que enseñan, sino porque provienen de quienes han vivido en carne propia la intensidad de enseñar donde todo parece jugar en contra. Los docentes que aquí comparten su historia han sido testigos de realidades duras, pero también de transformaciones profundas. Han aprendido a leer el lenguaje corporal para prevenir conflictos, a valorar el vínculo por sobre el contenido, a reconocer cuando pausar una clase para escuchar y cuando establecer límites firmes que protejan la integridad del grupo.

Este capítulo se organiza en cuatro subcapítulos, cada uno enfocado en una dimensión clave de la docencia en contextos de alta complejidad:

- Vocación y decisión de trabajar en contextos de alta complejidad
- Desafíos en el aula y estrategias de intervención
- El impacto emocional y el autocuidado docente
- Consejos para el futuro docente

La intención es ofrecerte una mirada real, situada y honesta de lo que significa enseñar en el corazón de la complejidad. Que cada palabra te sirva como guía, inspiración y como un recordatorio de que la vocación no se mide solo con la facilidad de enseñar, sino en la capacidad de sostener, acompañar y creer en el potencial de cada estudiante, incluso, en los contextos más adversos. Tómate tu tiempo. Léelo con calma. Déjate nutrir por estas historias y, sobre todo, guarda en tu memoria aquello que pueda ayudarte cuando, algún día, te toque entrar a una sala como esta. Porque sí, es difícil, habrá retos, pero también es aquí donde comprenderás la profundidad y el valor de tu vocación.

VOCACIÓN Y DECISIÓN DE TRABAJAR EN CONTEXTOS DE ALTA COMPLEJIDAD

¿Estarías dispuesto a trabajar donde otros no quieren estar, aun sabiendo que el desgaste emocional será mayor? ¿Seguirías enseñando si el reconocimiento no llega, si los resultados no son inmediatos y si cada día exige volver a empezar? ¿Qué parte de ti tendría que fortalecerse o transformarse para enseñar en contextos donde educar es también proteger, acompañar y resistir?

La vocación docente es, para muchos, el motor que impulsa a abrazar una carrera exigente y a veces poco comprendida. Sin embargo, hay un grupo particular de profesores que lleva este compromiso un paso más allá: eligen ejercer en los escenarios más complejos, aquellos donde la vulnerabilidad social, la violencia o el abandono escolar entrelazan con las historias personales de los estudiantes.

Contextos como centros del SENAME, liceos con alta conflictividad, aulas en sectores marginales o escuelas rurales en aislamiento extremo presentan un conjunto de desafíos que no aparecen en los manuales de pedagogía ni se abordan en su totalidad en las aulas universitarias. Allí, las condiciones materiales suelen ser precarias, la convivencia escolar exige una atención constante y la carga emocional del día a día es intensa. No obstante, estos lugares también son terreno fértil para que florezcan historias de transformación, pequeños grandes logros y vínculos humanos que marcan la vida de docentes y estudiantes.

Optar por enseñar en estos entornos no es una decisión impulsada por la comodidad, sino por una convicción profunda: la educación es un derecho y debe llegar con la misma dignidad y calidad a todos los rincones, especialmente, a aquellos donde pareciera más difícil lograrlo. En este sentido, la vocación se convierte en una fuerza que sostiene al docente frente a la adversidad, lo impulsa a adaptarse a realidades cambiantes y le recuerda que cada interacción con un estudiante puede tener un impacto que trascienda las paredes del aula.

Las motivaciones que llevan a estos profesores a elegir el camino de la alta complejidad son diversas: algunos sienten la necesidad de estar donde nadie más quiere ir, otros buscan que su labor tenga un sentido más allá de la transmisión de contenidos y, muchos encuentran en la vulnerabilidad un llamado a comprometerse con la equidad y la justicia social.

Este subcapítulo recoge las voces de docentes que han hecho de la vocación un acto tangible, situándose de manera voluntaria y consciente en contextos donde enseñar no solo requiere conocimiento y estrategias pedagógicas, sino también una dosis extraordinaria de humanidad, paciencia y fortaleza emocional. A través de sus testimonios, conocerás las razones que los llevaron a tomar esta decisión, así como la manera en que esta elección ha moldeado su identidad profesional.

TESTIMONIOS

TESTIMONIO 1

“Cuando comencé a estudiar pedagogía lo hice por la vocación de educar y aportar un granito de arena en la vida de niños, jóvenes y adolescentes. Sin embargo, y a pesar de que siempre me gustó lo que hacía, no sentía que mi trabajo fuera realmente un aporte significativo, ya que mi trabajo lo podía realizar cualquier otra persona... mi corazón no se sentía 100% lleno. Es por esa razón que comencé a trabajar con los niños más vulnerables, marginales y olvidados de esta sociedad, aquellos que nadie quiere mirar.” (Profesora, 9 años de experiencia)

TESTIMONIO 2

“Sentí la necesidad de entregar mis conocimientos en un lugar donde nadie quisiera trabajar” (Profesor, 38 años de experiencia)

TESTIMONIO 3

“Vocación. El poder ayudar a quien más lo necesita.” (Profesora, 14 años de experiencia)

Los tres testimonios nos sitúan en un punto común: la vocación como motor para elegir un camino profesional exigente y, a veces, emocionalmente desgastante. Sin embargo, cada uno de ellos revela un matiz diferente de esa vocación.

El primer relato, extenso y profundo, muestra una búsqueda de sentido. Esta profesora reconoce que, aunque disfruta de su labor, sentía que algo faltaba. No bastaba con cumplir con el currículum o con enseñar en un contexto “más fácil”, su necesidad de aportar iba más allá. Esa incomodidad interna, ese “mi corazón no se sentía 100% lleno”, se convirtió en el impulso para dar un giro a su trayectoria y trabajar con quienes la sociedad muchas veces invisibiliza. Aquí la vocación no se queda en el gusto por enseñar, sino que se transforma en compromiso activo con la justicia social, en la decisión consciente de mirar y acompañar a quienes otros no quieren ver.

El segundo testimonio, breve pero profundo, refleja una vocación marcada por la determinación. “Entregar mis conocimientos en un lugar donde nadie quisiera trabajar” no es una frase casual, es un acto de valentía y de desafío a la comodidad. Este docente, con treinta y ocho años de experiencia, encarna el principio de que la educación debe llegar allí donde más se necesita, incluso si eso significa enfrentar realidades complejas y poco atractivas para la mayoría. Su trayectoria sugiere que la vocación, cuando es sólida, no se desgasta con el tiempo, sino que se reafirma con los años.

El tercer relato, quizás el más conciso, sintetiza la vocación en una sola idea: “el poder ayudar a quien más lo necesita”. Aquí no hay retórica, solo propósito. Una vocación sin adornos, centrada en estar ahí, en hacer compañía real. En pocas palabras, este profesor expresa que la esencia de su labor no está en la complejidad de las metodologías o en los resultados

medibles, sino en el acto de estar ahí para otros. Es la vocación entendida como servicio, como disponibilidad para sostener y acompañar.

En conjunto, estas tres voces nos hablan de una docencia que no se elige por azar, sino que se asume con plena conciencia de lo que implica. Es una docencia que se adentra en territorios donde enseñar exige mucho más que planificar clases o evaluar aprendizajes: allí, cada día se entrelaza con la contención emocional de estudiantes que cargan con experiencias duras, con la gestión de crisis que pueden irrumpir en cualquier momento y con la constante necesidad de construir confianza desde cero, porque muchas veces el profesor es la primera figura adulta que ofrece un vínculo estable.

En este escenario, la vocación no puede entenderse como un ideal romántico ni como un simple entusiasmo por enseñar. Aquí se revela como una fuerza interior que sostiene en los días difíciles, cuando el cansancio y la frustración parecen imponerse, como una brújula que orienta en medio de la incertidumbre, cuando no hay recetas pedagógicas suficientes para resolver lo que sucede en el aula y como un recordatorio vivo de que cada gesto, palabra o acción tiene un impacto que puede cambiar el rumbo de una vida. Esta manera de concebir la vocación la vincula directamente con la identidad docente, no se trata solo de tener habilidades técnicas o conocimientos disciplinares, sino de asumir que enseñar en estos contextos es también un acto profundamente humano y ético. Así, la vocación se transforma en un compromiso situado, que invita a estar presente, sostener, acompañar y enseñar con dignidad, incluso cuando las condiciones no siempre son favorables.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Trabajar donde nadie quiere estar.”

“Mirar a quienes nadie quiere mirar.”

“Ayudar a quien más lo necesita.”

Suena noble.

Y lo es.

Pero también es complejo.
Porque hay algo que rara vez se dice con claridad:

La vocación no paga el desgaste.
No reemplaza el apoyo institucional.
No compensa la precariedad.
No repara el abandono estructural.

La vocación inspira, pero no siempre protege.
En contextos de alta complejidad, enseñar no es solo transmitir contenidos.
Es escuchar historias que no deberían existir.
Es contener rabia que no es tuya.
Es sostener miradas que han aprendido a desconfiar de los adultos.

Y eso atraviesa.

Hay días en que el aula se convierte en refugio.
Pero hay otros en que el aula te deja sin aire:

Cuando la violencia irrumpe.
Cuando el sistema judicial llega tarde.
Cuando la historia de un estudiante pesa más que cualquier planificación.
Aquí la pregunta es incómoda, pero necesaria:

¿Es suficiente la vocación para sostenerte a ti mientras intentas sostener a otros?

Porque muchas veces el discurso social aplaude la entrega del docente, pero no siempre garantiza condiciones dignas para ejercerla. Se celebra el compromiso, pero se naturaliza el sacrificio. Se admira la resiliencia, pero se invisibiliza el desgaste. Entonces, la vocación corre el riesgo de convertirse en exigencia silenciosa: “Si tienes vocación deberías poder”:

Poder con la sobrecarga.
Poder con la falta de recursos.
Poder con el impacto emocional.
Poder con todo.

Pero nadie puede con todo.
Y reconocerlo no debilita la vocación.

La humaniza.

Porque la vocación no debería ser sinónimo de aguante infinito.

Debería ser convicción acompañada.

Compromiso con respaldo.

Entrega con cuidado.

En contextos de alta complejidad, enseñar es un acto profundamente ético, pero también profundamente vulnerable. Quizás la tensión más honesta es esta: ¿estamos formando docentes para admirar la vocación o para sostenerla sin que los consuma?

La vocación puede encender, pero si no hay comunidad, estructura y cuidado, también puede agotarse. Y nadie debería tener que desgastarse para demostrar que le importa.

APRENDIZAJE CLAVE

LA VOCACIÓN COMO COMPROMISO ÉTICO QUE REQUIERE SOSTÉN

La vocación docente en contextos de alta complejidad no puede entenderse como entusiasmo romántico ni como capacidad ilimitada de sacrificio. Es una convicción ética: la decisión consciente de enseñar allí donde la desigualdad, la vulnerabilidad y la exclusión atraviesan la experiencia educativa.

La literatura reciente en Chile confirma que la vocación cumple un rol central en la sostenibilidad del trabajo docente en contextos vulnerables. Un informe nacional que recoge voces de profesores que ejercen en estos escenarios muestra que, pese a los mayores niveles de estrés, sobrecarga emocional y sensación de desborde, los docentes identifican como factores clave de permanencia la vocación por la enseñanza, la construcción de vínculos significativos, el trabajo colaborativo y una fuerte convicción respecto del impacto transformador de su labor en las trayectorias de vida de sus estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2025).

Sin embargo, el mismo contexto que demanda compromiso también exige condiciones que lo respalden. La vocación puede sostener en los días difíciles, pero no reemplaza redes de apoyo, liderazgo pedagógico

sensible ni estructuras institucionales que protejan el bienestar profesional.

Desde una perspectiva formativa deseable, la Formación Inicial Docente debería preparar a los futuros profesores no solo para ejercer la vocación de manera sostenible: desarrollando competencias socioemocionales, aprendiendo a trabajar colaborativamente, reconociendo límites y comprendiendo que el compromiso no implica desgaste permanente.

En la experiencia posible, cuando la vocación se asume como capacidad de “poder con todo”, sin acompañamiento ni cuidado estructural, puede transformarse en desgaste profesional progresivo. Y eso no es señal de debilidad individual, sino expresión de una tensión sistemática.

DESAFÍOS EN EL AULA Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

¿Qué harías si en medio de tu clase se desata una pelea con golpes entre tus estudiantes? ¿O si la autoridad interrumpe con un allanamiento inesperado? ¿Cómo seguir enseñando cuando notas que la mayoría llega desmotivado, cansado o incluso bajo los efectos de alguna sustancia?

El aula es un espacio vivo. Cada día trae consigo una dinámica distinta: a veces calma, otras veces agitada, en ocasiones fértil para el aprendizaje y, en otras, un terreno donde la violencia, la frustración o la desmotivación parecen imponerse. Enseñar en contextos de alta complejidad, significa convivir con esa tensión constante entre lo pedagógico y humano. Los desafíos que emergen en este escenario van mucho más allá de “controlar la disciplina” o “lograr cubrir el currículum”. Hablamos de realidades duras: estudiantes con trayectorias escolares intermitentes, con historias familiares marcadas por la vulnerabilidad, enfrentamientos verbales y físicos que pueden escalar en segundos, allanamientos externos que irrumpen en la normalidad de la clase y una sensación persistente de desmotivación frente al aprendizaje. Estos son algunos de los paisajes que los profesores y profesoras deben habitar, sin previo aviso y muchas veces sin preparación teórica suficiente.

Al mismo tiempo, junto a esos desafíos, emergen también las estrategias de intervención. No siempre son sofisticadas, ni siguen un manual rígido. Son respuestas prácticas, humanas y situadas que nacen de la experiencia, de la necesidad de mantener a salvo al grupo y de abrir espacio para el aprendizaje. Desde imponer límites claros, hasta suspender momentáneamente una clase para conversar, escuchar y contener. Desde pedir apoyo a otros adultos del centro hasta legitimar el permiso de un estudiante que necesita salir a regularse. Desde la firmeza serena para evitar una escalada hasta el gesto sencillo de recordarles a todos que el aula puede ser un espacio de cuidado y respeto.

En este subcapítulo encontrarás las voces de docentes que, con valentía, comparten los retos cotidianos que han marcado su quehacer y las estrategias concretas que han aprendido a poner en práctica. Sus testimonios nos vuelven a recordar que enseñar no es solamente transmitir contenidos, sino habitar el aula como un territorio de incertidumbre y, al mismo tiempo, de posibilidades.

Más allá de las dificultades, lo que aquí descubrirás es que cada estrategia, por pequeña que parezca, tiene el poder de reconstruir el clima del aula, de sembrar confianza y de reafirmar que la educación sigue siendo posible, incluso en medio de la adversidad.

TESTIMONIO 1

DESAFÍO: LOS MUROS INVISIBLES DEL APRENDIZAJE

“Alto consumo de drogas, faltas de respeto entre ellos, allanamientos por parte de gendarmería, peleas con golpes entre ellos, la intermitencia escolar y falta de motivación hacia el aprendizaje”
(Profesora, 9 años de experiencia)

ESTRATEGIA IMPLEMENTADA: EL VÍNCULO COMO LA ESTRATEGIA MÁS IMPORTANTE

“Los conflictos entre ellos los abordo diciéndole que mi clase se respeta y que sus problemas los pueden arreglar afuera. Cuando es necesario llamo a algún educador para que vea la situación. Cuando hay golpes, y aunque no debiera hacerlo, me meto entre ellos para que no haya heridos, y grito llamando a algún educador para, si es necesario, llamar a gendarmería. Las crisis emocionales las abordo conversando con el joven, tratando de que me cuente, e, incluso, si la crisis emocional es a nivel grupal, no hago la clase y me dedico a hablar con ellos y reflexionar en torno a las distintas situaciones, o hacer algo que los distraiga. En algunas ocasiones hay jóvenes que no están bien emocionalmente y les doy permiso para salir de la clase y no trabajar en ella. Las conductas desafiantes hacia la figura de la profesora no son muchas, pero cuando hay me impongo ante estas. Hay un término que se utiliza entre ellos que es “chantar cana”, es decir, dar a conocer “quien manda y tiene más experiencia”. También siempre hay algún joven que te defiende y calma las aguas. [...] Creo que no hay alguna estrategia pedagógica en específico. La única estrategia es el vínculo. Mientras tú más te vincules con ellos, seas cercana, los veas, te preocupes por ellos y les des un poco de cariño, aunque no les guste tu asignatura el ambiente siempre será positivo.” (Profesora, 9 años de experiencia)

Este testimonio abre una ventana a una de las realidades más complejas del ejercicio docente: enseñar en un escenario donde los desafíos no son esporádicos, sino una parte constitutiva de la rutina. La profesora describe con honestidad un contexto marcado por el consumo problemático de drogas, la falta de respeto entre pares, los allanamientos de gendarmería, las peleas físicas, la intermitencia escolar y la escasa motivación hacia el aprendizaje. Estos no son incidentes aislados, sino el clima en el que ella debe enseñar día a día.

Lo primero que emerge es la capacidad de la docente de poner límites claros: “mi clase se respeta”. Este enunciado, simple, pero potente, refleja la necesidad de instaurar un marco de orden que otorgue seguridad en un entorno atravesado por la violencia. En contextos tan hostiles, establecer límites visibles es un acto pedagógico en sí mismo, pues protege al grupo y, a la vez, reafirma que el aula puede sostenerse como un espacio distinto al caos exterior.

Un segundo aspecto clave es la corresponsabilidad, la profesora reconoce que, en determinadas situaciones, es necesario recurrir a otros adultos del centro o incluso a gendarmería. Esto demuestra que enseñar en escenarios de alta complejidad exige trabajo en red y que el docente no puede, ni debe, enfrentarse solo a todas las crisis. La activación de apoyo institucional y la cooperación con otros agentes educativos son señales de profesionalismo y de cuidado tanto para los estudiantes como para el propio profesor. No obstante, el testimonio también revela prácticas que bordean el límite entre el compromiso y el riesgo: “me meto entre ellos para que no haya heridos”. Esta acción refleja el enorme compromiso de cuidado de la profesora, pero también la urgencia de contar con protocolos claros de seguridad que resguarden tanto al docente como a los estudiantes.

Aquí aparece la tensión entre la entrega emocional y la responsabilidad profesional: el cariño y preocupación por los alumnos impulsa a intervenir, pero la protección personal sugiere buscar vías más seguras y sostenibles.

Un aspecto profundamente pedagógico de su relato es la manera en que aborda las crisis emocionales. La profesora opta por detener la clase y abrir un espacio de diálogo, escucha o distracción cuando el grupo no está disponible para aprender. Esta práctica, aunque no formalizada como una estrategia didáctica, es una respuesta altamente efectiva en términos socioemocionales: reconoce que sin bienestar no hay aprendizaje posible. Permitir que un joven salga del aula cuando no está en condiciones de trabajar o, decidir colectivamente conversar en lugar de continuar con la clase, son actos que transmiten cuidado y confianza, reforzando el vínculo con los estudiantes.

En su reflexión final, la profesora deja en claro lo que para ella constituye la verdadera estrategia: el vínculo. Afirma que, aunque los estudiantes no disfruten de la asignatura, “mientras tú más te vincules con ellos, seas cercana, los veas, te preocupes por ellos y les des un poco de cariño, aunque no les guste tu asignatura el ambiente siempre será positivo”. Este testimonio sintetiza lo que muchos estudios han mostrado en torno al poder del vínculo pedagógico en contextos vulnerables, pues, no se trata solo de la metodología, sino de la presencia auténtica del docente como alguien que ve, escucha y valida a sus estudiantes. El vínculo se convierte en la llave que abre la puerta al aprendizaje en escenarios donde todo lo demás parece fallar.

Este testimonio, en definitiva, nos recuerda que los desafíos en contextos educativos de alta complejidad no pueden enfrentarse únicamente con técnicas pedagógicas, sino con una pedagogía del vínculo: clara en sus límites, sostenida en la colaboración institucional, atenta al cuidado emocional y profundamente humana. Es una docencia que se construye desde la ética del cuidado y la convicción de que, aún en los entornos más difíciles, el respeto, la cercanía y el vínculo son las herramientas más poderosas para enseñar y transformar.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Me meto entre ellos para que no haya heridos.”

Esa frase debería detenernos.

No es una técnica.

No es una metodología.

Es un adulto interponiéndose entre golpes.

Aquí el aula ya no es solo aula.

Es territorio.

Y en ese territorio, la profesora no está pensando en el currículum.

Está pensando en que nadie salga lastimado.

Hay algo brutalmente honesto en este testimonio:

En estos contextos la pedagogía comienza antes del contenido.

Comienza en el límite.

En la presencia.

En la capacidad de sostener el caos sin perder el eje.

Pero también aparece una pregunta que duele: ¿quién cuida al docente cuando decide ponerse en medio?

Porque el vínculo es poderoso, sí.

Pero el vínculo no es blindaje físico.

No es protocolo.

No es respaldo estructural.

Es relación.

Y la relación no siempre detiene la violencia en el momento exacto en que estalla.

Aquí la vocación se vuelve cuerpo.

Se vuelve decisión instantánea.

Se vuelve riesgo asumido.

Ahí está la incomodidad:

Hay docentes que están enseñando mientras gestionan escenarios que no deberían formar parte de la tarea pedagógica.

Allanamientos.

Consumo.

Golpes.

Y aún así, la profesora dice que la única estrategia es el vínculo. Eso no es ingenuidad, es comprensión profunda de que, en contextos donde la desconfianza es norma, el único puente posible es la relación.

Pero el vínculo no debería ser la única red.

Y aquí la tensión se vuelve estructural: ¿estamos normalizando que el docente sea contenedor, mediador, protector físico y sostén emocional sin preguntarnos cuánto cuesta eso?

Porque detener una clase para conversar no es debilidad didáctica, es lectura contextual.

Permitir que un joven salga a regularse no es perder control, es reconocer que sin regulación no hay aprendizaje.

Imponerse cuando es necesario no es autoritarismo, es cuidado colectivo.

Pero nada de esto debería recaer únicamente en la fortaleza individual, porque cuando el aula se convierte en escenario de crisis frecuente, la pregunta no es solo cómo enseñar, es cómo sostener la dignidad pedagógica sin naturalizar el desgaste.

Aquí la verdad es cruda:

El vínculo abre puertas.

Pero también expone.

Y enseñar en estos contextos exige una valentía que no aparece en los planes de estudio.

Reconocerlo no romantiza el sacrificio.

Lo vuelve visible.

Y lo visible puede, por fin, comenzar a discutirse.

APRENDIZAJE CLAVE

EL VÍNCULO COMO FACTOR PROTECTOR Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

En contextos educativos de alta complejidad, el vínculo pedagógico no es un complemento metodológico, es una condición estructural para que el aprendizaje sea posible.

La evidencia en Chile respalda que la calidad de la relación docente-estudiante constituye el mejor predictor tanto del aprendizaje cognitivo como del desarrollo socioemocional, incluso por sobre metodologías específicas o recursos didácticos. En escenarios marcados por violencia, inestabilidad y desmotivación, los vínculos significativos actúan como factores protectores frente al abandono escolar, el conflicto persistente y el estrés crónico (Fuentes, 2021).

El mismo informe identifica tres capacidades clave que permiten que el vínculo se traduzca en una herramienta pedagógica efectiva: sensibilidad, para reconocer y acoger las emociones del estudiante; responsividad, para responder de manera oportuna y ajustada a sus necesidades académicas y emocionales; relación en “misma altura”, donde el estudiante se siente visto, escuchado y respetado.

Desde una perspectiva formativa deseable, la Formación Inicial Docente debería preparar a los futuros docentes para desarrollar estas capacidades de manera consciente y profesional, comprendiendo que detener una clase para regular emocionalmente, permitir pausas estratégicas o priorizar el cuidado antes que el contenido no debilita la autoridad. Sin embargo, en la experiencia posible, el vínculo puede convertirse en la herramienta disponible cuando faltan protocolos claros, apoyo institucional sostenido o equipos suficientes para enfrentar crisis frecuentes. En esos escenarios, el riesgo es que el profesor asuma de manera individual responsabilidades que exceden su rol pedagógico.

TESTIMONIO 2

DESAFÍO: CUANDO ENSEÑAR ES REMAR CONTRA LA ESCASEZ

“Escases de recursos, en todos los sentidos, falta de interés, por parte del medio, al aporte que es la escuela, estudiantes que están en el aula de forma obligada, sin motivación o interés, violencia y agresividad como respuesta primaria de los estudiantes, situaciones sociales de los estudiantes que escapan del quehacer educativo, escases de opciones u oportunidades educativas (no se pueden ingresar ni siquiera tijeras), baja oferta curricular (se usa el currículum EPJA con menores en situación de extrema vulnerabilidad), ausencia de apoyo pedagógico (no hay PIE, educadores diferenciales o psicólogos educativos), tiempos acotados, dependientes de Gendarmería y SENAME, y escaso apoyo normativo por parte de algunos ETD.” (Profesora, 14 años de experiencia)

ESTRATEGIA IMPLEMENTADA: CALMA Y FLEXIBILIDAD COMO REFUGIO

“Manteniendo la calma, intentando no caer en la desesperación o los arrebatos. Pido ayuda, son jóvenes violentos y agresivos, no podré sola con ellos, llamando a la empatía y el apoyo para mantener la calma y tratando de dialogar a posterior, para ver opciones de reflexión (no siempre son factibles). Tener siempre una planificación flexible y diversa, mantener y dar espacio al dialogo con los estudiantes, mostrar interés y empatía por sus vidas y su situación, preguntar por su estado actual (es variable incluso en un mismo día), buscar apoyo en quienes son figuras de respeto y/o autoridad y generar vínculos cercanos con aquellos que muestran más interés o congenian con uno como docente o con la asignatura.” (Profesora, 14 años de experiencia)

Este segundo testimonio nos conduce a otra arista de la docencia en contextos de alta complejidad: la escasez estructural. La profesora relata un escenario donde la falta de recursos atraviesa todas las dimensiones posibles: materiales, humanos, curriculares, normativos e incluso, temporales. Su lista es extensa y dolorosa: no hay apoyo pedagógico especializado, no existen las mínimas herramientas escolares (ni tijeras), los tiempos dependen de la autoridad externa de gendarmería o SENAME, el currículum EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) se utiliza de manera descontextualizada con jóvenes menores de edad y las oportunidades educativas son limitadas o inexistentes. Aquí la adversidad no proviene únicamente de las conductas de los estudiantes, sino de un sistema que falla en garantizar las condiciones básicas para aprender. Se trata de un escenario donde la docencia opera en un terreno desigual, ya que la profesora no solo debe sostener la disciplina y la motivación de alumnos obligados a asistir sin interés, sino que además trabaja sin el respaldo mínimo que otras escuelas dan por sentado. Esta escasez institucional evidencia la deuda del sistema educativo con los espacios más vulnerables y nos invita a reflexionar sobre la necesidad

de políticas públicas que aseguren la dignidad del proceso educativo en todo contexto.

Frente a este panorama, las estrategias de la docente revelan una forma de resistencia pedagógica: mantener la calma y no caer en la desesperación. En un entorno donde la violencia es una respuesta primaria, el adulto se convierte en un referente de estabilidad emocional demostrando que la firmeza serena puede más que el grito o la confrontación. Su insistencia en pedir ayuda “no podré sola con ellos”, es un recordatorio de que la docencia en estas condiciones no puede vivirse en soledad, sino que requiere de la empatía y del acompañamiento de otros profesionales.

Otro elemento fundamental en su relato es la planificación flexible y diversa, entendida no como improvisación, sino como la capacidad de adaptar los objetivos a un clima cambiante. La profesora reconoce que el estado emocional y social de los estudiantes es variable, incluso en el transcurso de un mismo día, por lo que enseñar exige ajustar constantemente expectativas y tiempos. En este sentido, la flexibilidad no es falta de rigor, sino un acto de realismo pedagógico, es decir, adecuar la enseñanza a lo que el grupo está en condiciones de recibir. En esta misma línea, destaca su insistencia en abrir espacios de diálogo, preguntar por la vida, interesarse en las situaciones personales, dar lugar a la palabra, aun cuando no siempre derive en reflexión o cambio, es una manera de reconocer la humanidad de los estudiantes más allá de la etiqueta de “agresivos” o “desmotivados”. Esta práctica se vincula con la pedagogía del cuidado, donde lo relacional no es accesorio, sino condición de posibilidad para que tenga lugar el aprendizaje.

Finalmente, la profesora resalta la importancia de buscar figuras de respeto entre los mismos jóvenes y de construir vínculos significativos con aquellos que muestran mayor apertura. Esto refleja una lectura cuidadosa del aula: no todos responden igual, pero siempre hay estudiantes que pueden convertirse en puentes para acercarse al grupo. Reconocerlos y apoyarse en ellos no solo facilita la gestión del aula, sino que también dignifica a esos jóvenes al darles un rol de liderazgo positivo dentro de la comunidad educativa.

Aquí surge un punto de encuentro con el primer testimonio: ambas docentes concluyen que, más allá de los recursos, protocolos o técnicas, lo que verdaderamente sostiene la enseñanza es el vínculo. La profesora de este segundo relato lo expresa al señalar la importancia de generar cercanía con quienes muestran mayor interés o empatía, encontrando en ellos puentes para llegar al grupo. Este énfasis dialoga con la afirmación de la profesora del testimonio anterior: “la única estrategia es el vínculo”. En conjunto, los dos testimonios nos enseñan que, aunque los escenarios sean diferentes (uno marcado por la violencia explícita y otro por la precariedad estructural), la estrategia que atraviesa todo es la misma: el vínculo humano como la herramienta más poderosa para que el aula no se quiebre. Es el lazo que permite contener, sostener y abrir la posibilidad de aprendizaje donde, aparentemente, se vuelve difícil encontrar un espacio para ello.

ZONA DE Tensión FORMATIVA

“Escasez de recursos, en todos los sentidos.”

La frase no describe una dificultad puntual.
Describe un paisaje.

No hay apoyo especializado.
No hay materiales básicos.
No hay estabilidad curricular.
No hay tiempos propios.
Y, aun así, hay clases que deben comenzar.

Aquí la violencia no es solo física, es estructural.

Es enseñar con un currículum que no dialoga con la edad.
Es depender de decisiones externas que interrumpen el ritmo pedagógico.
Es no tener psicólogos, ni educadores diferenciales, ni redes suficientes.
Es que no haya ni siquiera tijeras.

Entonces, la pregunta incómoda es: ¿hasta qué punto puede sostenerse el derecho a la educación cuando las condiciones mínimas no están garantizadas?

La profesora habla de calma, de flexibilidad, de no caer en arrebatos. Eso no es solo autorregulación, es resistencia profesional. Es elegir no endurecerte cuando todo alrededor es carencia, pero hay algo que no se menciona frecuentemente: la flexibilidad constante también desgasta.

Ajustar expectativas cada día.
Reformular objetivos.
Aceptar que el tiempo no depende de ti.
Trabajar con jóvenes que no eligieron estar allí.

La planificación flexible no es comodidad.
Es adaptación permanente.
Y la adaptación permanente, si no tiene límites, puede volverse agotamiento silencioso.

La profesora dice algo profundamente honesto: “no podré sola con ellos”.

¿Existe realmente la red necesaria para que no esté sola?

Porque pedir ayuda en contextos donde el apoyo es escaso no siempre garantiza respuesta.

Aquí el vínculo vuelve a aparecer, pero esta vez no como única estrategia, sino como último recurso cuando todo lo demás falta. Y esa es la incomodidad más profunda: ¿estamos celebrando la resiliencia docente mientras normalizamos la precariedad?

Porque enseñar en la escasez no debería convertirse en mérito extraordinario.

Debería convertirse en urgencia política.

La calma es admirable.
La empatía es necesaria.
La flexibilidad es inteligente.
Pero ninguna de ellas debería sustituir condiciones dignas.

Cuando el docente aprende a hacer mucho con poco, el riesgo es que el sistema aprenda a ofrecer poco, porque sabe que el docente responderá igual. Y esa no debería ser la medida del compromiso.

APRENDIZAJE CLAVE

RESILIENCIA DOCENTE EN CONTEXTOS DE ESCASEZ: FORTALECE NECESARIA, PERO NO SUFICIENTE

En contextos educativos atravesados por la precariedad estructural, la docencia exige algo más que dominio disciplinar o competencia didáctica, requiere resiliencia socioemocional sostenida.

Diversas investigaciones en América Latina han evidenciado que, en escenarios adversos, especialmente tras la pandemia, el profesorado enfrentó altos niveles de angustia, miedo irritable y síntomas asociados al desgaste emocional. Sin embargo, muchos lograron continuar su labor gracias al desarrollo de competencias clave como la autorregulación emocional, la calma estratégica y la resiliencia para adaptarse a contextos cambiantes y desafiantes (Gervacio & Castillo, 2022). En estos entornos, la empatía se posiciona como una capacidad central para generar climas de aula más humanos, reducir tensiones y prevenir la escalada de conflictos (Sáez-Delgado et al., 2025).

Desde una perspectiva formativa deseable, la Formación Inicial Docente debería preparar explícitamente a los futuros profesores para gestionar emocionalmente escenarios complejos, desarrollar planificación flexible con criterio pedagógico y construir redes colaborativas que permitan compartir la carga profesional. Sin embargo, en la experiencia posible, la resiliencia puede transformarse en una exigencia silenciosa: se espera que el docente se adapte, regule, contenga y responda, aun cuando las condiciones materiales, normativas y de apoyo resulten insuficientes.

TESTIMONIO 3

DESAFÍO: VACÍOS DE CONTENIDO

“Primero adecuar los contenidos muchas veces a esta realidad donde los jóvenes tienen muchos vacíos de contenidos y luego buscar muchas formas de entregar esos contenidos.” (Profesor, 38 años de experiencia)

ESTRATEGIA IMPLEMENTADA: EL AFECTO COMO PUENTE HACIA EL APRENDIZAJE

“Siempre buscando el lado más afectivo posible: una palabra, un cariño, una conversación. La empatía es muy necesaria en este contexto y tener un carácter y una fortaleza emocional para poder escuchar y ayudar a estos jóvenes.” (Profesor, 38 años de experiencia)

El tercer testimonio nos lleva a otra dimensión de los desafíos en el aula: los vacíos de aprendizaje que arrastran los estudiantes al ingresar a estos contextos. El profesor, con casi cuatro décadas de experiencia, reconoce que su primera tarea no es simplemente enseñar contenidos, sino adecuarlos a una realidad marcada por la discontinuidad escolar y por lagunas significativas en los conocimientos previos. Este desafío supone, en la práctica, rediseñar constantemente la enseñanza, crear caminos alternativos y explorar múltiples formas de transmitir saberes, ajustándose al ritmo real de los jóvenes.

Lo que aparece aquí es una pedagogía de la adaptación, donde enseñar no significa aplicar un currículum de manera rígida, sino reconstruir los contenidos a partir de lo que el estudiante puede recibir en su situación concreta. Este proceso demanda no solo creatividad didáctica, sino también paciencia, porque los avances suelen ser más lentos y las interrupciones más frecuentes.

Frente a esta realidad, la estrategia que despliega el profesor se centra en lo afectivo y relacional: una palabra, un gesto de cariño, una conversación. Su afirmación es clara: “la empatía es muy necesaria en este contexto”. No se trata de un afecto superficial, sino de un compromiso genuino por escuchar, contener y sostener a jóvenes cuyas trayectorias escolares y vitales han estado marcadas por la exclusión.

Además, el docente pone en valor la fortaleza emocional y el carácter firme, no como sinónimos de dureza, sino como condiciones indispensables para poder escuchar y ayudar sin quebrarse en el intento. Aquí emerge la dimensión ética de la docencia, enseñar no solo requiere conocimiento

pedagógico, sino también la capacidad de sostenerse a uno mismo para sostener a otros. En este sentido, la amplia experiencia del profesor se traduce en una sabiduría práctica que combina ternura y fortaleza, empatía y firmeza.

Este testimonio dialoga con los anteriores, porque vuelve a situar al vínculo como el eje transversal que hace posible el aprendizaje en medio de la adversidad. La profesora con 9 años de experiencia afirmaba que “la única estrategia es el vínculo”, el profesor con 14 años resaltaba la importancia de dialogar y acercarse a los estudiantes y ahora, este docente con 38 años de experiencia, reafirma que el afecto y la empatía son las llaves para llegar al corazón del estudiante y, desde ahí, abrir la puerta del conocimiento. La diferencia está en el matiz, en este tercer relato, el vínculo se traduce explícitamente en una pedagogía afectiva, que reconoce que, sin confianza y sin cercanía, los contenidos difícilmente pueden ser apropiados por los estudiantes.

De este modo, el testimonio refleja la convicción de que, aunque los vacíos académicos son profundos, el puente hacia el aprendizaje se construye desde lo humano. La escucha, la empatía y el afecto no reemplazan a los contenidos, pero los vuelven posibles, abren la disposición emocional necesaria para que el conocimiento tenga sentido.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Muchos vacíos de contenido.”

La frase parece técnica, pero detrás de ella hay historias de interrupción.

Años sin continuidad.

Aprendizajes a medias.

Conceptos no consolidados.

Autoestima académica fracturada.

Aquí el desafío no es solo adaptar contenido.

Es reconstruir confianza en la posibilidad de aprender.

El profesor habla de adecuar, de buscar muchas formas, de reconstruir caminos. Eso no es simplificar, es dignificar.

Por eso el afecto no aparece como decoración emocional.

Aparece como puente.

Una palabra.

Una conversación.

Un gesto de reconocimiento.

No para suavizar el contenido.

Sino para restaurar la disposición a intentarlo.

Porque antes de apropiarse del conocimiento, el estudiante creer que puede hacerlo.

Pero la confianza tampoco es automática.

Se construye.

Con firmeza.

Con paciencia.

Con carácter que no humilla.

Con empatía que no infantiliza.

En contextos de alta complejidad, enseñar no es solo transmitir saberes.

Es devolver la posibilidad de aprender.

Y eso cambia el sentido completo de la tarea pedagógica.

APRENDIZAJE CLAVE

LA PEDAGOGÍA AFECTIVA COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DEL APRENDIZAJE

Un estudio publicado en 2025, centrado en la percepción de estudiantes de escuelas latinoamericanas, demuestra que la relación afectiva con el docente y el “buen trato” constituyen factores decisivos para la motivación, el interés por los contenidos y la disposición a aprender. Los estudiantes señalan que cuando existe cercanía, respeto y preocupación genuina por su bienestar, se sienten más seguros para pedir ayuda, reconocer sus dificultades y comprometerse con el proceso educativo. En este sentido, el vínculo interpersonal se configura como el puente que

permite dotar de sentido a los contenidos, particularmente en contextos donde los vacíos de aprendizaje y las trayectorias educativas interrumpidas son frecuentes. Esta evidencia refuerza el aprendizaje que emerge del testimonio: sin confianza, empatía y afecto, los contenidos difícilmente logran ser apropiados, mientras que una pedagogía afectiva, sostenida en la fortaleza emocional del docente, crea las condiciones para que el conocimiento sea recibido, reconstruido y resignificado por los estudiantes (Delgado & Amud, 2025).

Desde una perspectiva formativa deseable, la FID debería integrar estrategias de adecuación curricular con desarrollo de competencias socioemocionales, entendiendo que reconstruir bases académicas exige tanto claridad didáctica como sensibilidad relacional. No obstante, en la experiencia posible, cuando los vacíos estructurales del sistema son persistentes, el docente puede verse obligado a compensar con creatividad y afecto aquello que no fue garantizado oportunamente. Y aunque la pedagogía afectiva crea condiciones para el aprendizaje, no reemplaza políticas educativas que aseguren continuidad y equidad desde etapas tempranas.

EL IMPACTO EMOCIONAL Y EL AUTOCUIDADO DOCENTE

¿Quién cuida al que cuida? ¿Qué sucede con el corazón de un profesor cuando debe contener cada día dolores que no aparecen en ningún manual de pedagogía? ¿Es posible enseñar sin que las heridas ajenas se conviertan también en propias? Estas preguntas atraviesan de manera silenciosa la vida de quienes trabajan en contextos educativos de alta complejidad. Detrás de cada clase, de cada intento por vincularse y de cada palabra de aliento a los estudiantes, hay un cuerpo y una mente que también necesitan cuidado.

En estos escenarios, la docencia no termina cuando suena la campana ni se limita a la planificación de contenidos: las experiencias vividas en el aula pueden acompañar al profesor mucho más allá de la jornada escolar. La exposición constante a la violencia, la frustración por

la falta de recursos y la necesidad de contener a estudiantes en crisis generan un impacto que, si no se atiende, puede derivar en desgaste, cansancio extremo o incluso en la renuncia silenciosa a la vocación.

Los testimonios aquí reunidos nos muestran que cada docente, con los años y la experiencia, aprende a desplegar sus propias estrategias de autocuidado. Algunos optan por protegerse emocionalmente, poniendo límites a la información que reciben para no sobrecargarse con las historias de vida de los estudiantes. Otros encuentran refugio en la comunidad docente, compartiendo experiencias y buscando apoyo mutuo entre colegas. También, están quienes han aprendido a racionalizar y reflexionar sobre cada crisis, convirtiendo la adversidad en una oportunidad para crecer profesionalmente y construir herramientas más sólidas.

Lo que queda claro en todos los relatos es que nadie puede sostenerse solo en este camino. La fortaleza emocional no es innata, se construye con el tiempo, con redes de apoyo y con una conciencia clara de que el autocuidado no es egoísmo, sino una condición necesaria para seguir educando. En este sentido, hablar de autocuidado docente en contextos de encierro y vulnerabilidad es también hablar de ética, cuidarse a sí mismo es, en última instancia, cuidar mejor a los estudiantes. Este subcapítulo es una invitación a mirar de frente lo que pocas veces se dice: que la docencia también duele, que enseñar puede dejar cicatrices emocionales y que reconocerlo no es una debilidad, sino un acto de honestidad y humanidad.

TESTIMONIO 1

CUIDARME PARA PODER CUIDAR

“Trato de no preguntar mucho de sus vidas, ni de por qué están en situación de privación de libertad. Hay veces en que se da el tema, pero la mayor parte trato de protegerme de esa información. Asimismo, a través de los años me he vuelto más fuerte emocionalmente y no me llevo problemas a casa. También, y algo muy importante, es siempre compartir experiencias con los colegas. El grupo humano con el cual trabajo cumple de sostén emocional. Por último, volví a fumar debido a la carga emocional que tienen algunas clases, así que compartir un cigarro y compartir experiencias con alguien que entiende porque vive lo mismo que tú, creo que es la mejor forma de gestionar el impacto emocional que genera el trabajo. No llevarme trabajo a casa, aprovechar todo el tiempo en el colegio para hacer todo lo que necesite. Darme tiempo para compartir un cigarro y experiencias con mis colegas, porque entre todas nos ayudamos a sostener la carga emocional que genera trabajar en contexto de encierro.” (Profesora, 9 años de experiencia)

Este testimonio sitúa el autocuidado como una decisión consciente, no como un gesto accesorio. La profesora declara un límite claro: no preguntar en exceso por las historias personales ni por las razones de la privación de libertad. Ese límite no es frialdad, es un resguardo. En contextos de encierro, donde la exposición a cargas emocionales es cotidiana, una pregunta de más puede desbordar al adulto y dejarlo sin herramientas para sostener a su grupo. La clave no es ignorar, sino discernir que información es necesaria para educar y proteger y cuál conviene no incorporar para preservar la propia estabilidad.

Otra decisión relevante: no llevarse los problemas a casa. Separar la vida profesional de la personal es un acto de autocuidado emocional. No significa desentenderse de lo que ocurre en el aula, sino de equilibrar la entrega para no quedar sobrecargada y poder llegar con energías renovadas a la jornada siguiente. En su testimonio la profesora enfatiza una

práctica muy significativa: aprovechar al máximo el tiempo en la institución educativa para resolver las tareas pendientes, de manera que, al final del día, exista un verdadero cierre y el descanso sea respetado como un espacio propio y necesario.

El testimonio también destaca el poder del grupo de pares. La docente reconoce que compartir experiencias con colegas opera como sostén emocional: verbalizar lo vivido, escuchar a otros que atraviesan situaciones similares y construir significados compartidos amortigua el impacto de la crisis y ayuda a procesar lo difícil. La comunidad docente no es un “extra”, es un andamiaje profesional y emocional.

Ahora bien, la profesora también nombra una vía de afrontamiento de alivio inmediato: retomar el cigarro para sobrellevar la intensidad de algunas clases, “compartir un cigarro” mientras se conversa con quien comprende la situación. La acción demuestra una necesidad real de pausa y descomprensión al final de experiencias ásperas. Sin juzgar, conviene leerlo como señal de que el sistema exige espacios de regulación. La función que cumple ese “cigarro” (pausa, respiración, conversación, pertenencia) puede trasladarse a rituales más protectores: micropausas conscientes, respiración breve guiada, una caminata corta por el patio, un vaso de agua fuera del aula, un registro escrito de dos minutos para ordenar lo vivido o una visita a un colega para cerrar juntos la situación. La necesidad es legítima, pero las estrategias pueden cuidarnos mejor.

En el trasfondo del relato, emergen tres ideas que ordenan el autocuidado en contextos de alta complejidad:

- Límites saludables: Preguntar solo lo imprescindible, diferenciar lo pedagógicamente necesario de lo que sobrecarga emocionalmente y trazar una frontera clara entre escuela y hogar.
- Redes que sostienen: Conversar con colegas, “hacer comunidad” para transformar la experiencia y decidir como continuar al día siguiente.

- Rituales de recuperación: Cerrar la jornada dentro del recinto, otorgarse pausas breves pero deliberadas y elegir estrategias de regulación que no comprometan la salud a mediano plazo.

Leído así, este testimonio no propone endurecerse, sino fortalecerse sin perder la sensibilidad, poner límites para seguir estando presente, resguardarse para seguir cuidando, detenerse a tiempo para poder continuar.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Trato de no preguntar mucho de sus vidas...”

Detente ahí.

Porque esa frase rompe con todo lo que solemos enseñar sobre empatía, escucha activa y vínculo profundo.

Aquí hay algo que incomoda: para poder sostener, a veces necesitas no saberlo todo.

En Formación Inicial Docente se insiste en conocer la historia del estudiante, comprender su contexto, indagar en su trayectoria, pero ¿qué pasa cuando esa historia duele demasiado? ¿Cuándo lo que escuchas no cabe en ningún manual pedagógico?

En contextos de encierro, saber más puede significar cargar más. Y nadie te enseña cuánto peso puedes soportar sin fracturarte. Entonces, la profesora decide no preguntar de más.

No porque no le importe.
Sino porque le importa seguir estando.

Aquí aparece una verdad: la empatía sin límites puede desbordar. Y desbordarse no te hace un mejor profesor.

Te deja sin recursos.

Otro punto incómodo: “me he vuelto más fuerte emocionalmente.”

¿Fortaleza o costumbre al impacto?

¿Aprender a sostener o aprender a anestesiarse?

Porque cuando trabajas años en contextos de alta complejidad, algo cambia.

También está esa frase cargada de honestidad: “volví a fumar”

No es una recomendación.

Es un síntoma.

Es el cuerpo buscando pausa cuando el sistema no la ofrece.

Es la necesidad de descargar lo que no puede procesarse solo.

Es la conversación que no cabe en la reunión formal.

Es el desahogo que no tiene protocolo institucional.

Aquí la pregunta no es moral, es estructural: ¿dónde están los espacios formales de regulación emocional para estos docentes?

Porque cuando el autocuidado depende solo de lo que cada uno improvise, el costo se paga en silencio.

Y aquí está la tensión más profunda: ¿es posible protegerte sin perder sensibilidad?

Porque sostener alta complejidad no solo exige vocación.

Exige límites.

Y esos límites también duelen.

TESTIMONIO 2

SEPARAR PARA SOSTENERSE

“Es tremendamente desafiante emocionalmente por este motivo uno debe saber separar las experiencias de los jóvenes y nuestra vida, claro que cuesta años hacerlo. Yo en general converso mucho lo que me pasa con mis pares, familia y amigos. Tener un buen ambiente laboral entre pares es lo que más te fortalece” (Profesor, 38 años de experiencia)

Este testimonio nos introduce en una de las tareas más difíciles de la docencia en contextos de alta complejidad: aprender a separar la vida personal de las experiencias de los estudiantes. El profesor, con 38 años de trayectoria, reconoce que este proceso no ocurre de un día para otro, sino que “cuesta años hacerlo”. La frase refleja la curva de aprendizaje

emocional que implica transitar por escenarios donde las historias de vida de los jóvenes pueden ser tan intensas y dolorosas que corren el riesgo de invadir la esfera íntima del docente.

Separar no significa indiferencia. Por el contrario, es un acto de protección y de madurez profesional reconocer que no es posible cargar con todo lo que ocurre en el aula sin que ello desgaste al profesor hasta el punto de quebrar su vocación. En esta distinción entre la vida propia y la ajena, el docente delimita un espacio vital que le permite sostenerse en el tiempo y seguir estando presente con autenticidad.

Un elemento central del relato es el valor de las redes humanas. El profesor afirma que conversar con sus pares, su familia y amigos se convierte en un canal de desahogo y reflexión. Esta práctica, lejos de ser un gesto trivial, muestra la importancia de poner en palabras lo vivido, compartir emociones y escuchar perspectivas que ayudan a resignificar lo difícil. Tal como sostienen investigaciones recientes, el trabajo colaborativo y las comunidades de práctica no solo fortalecen lo pedagógico, sino también lo emocional, ofreciendo un soporte que evita la soledad profesional.

Finalmente, el testimonio subraya que el ambiente laboral entre pares puede ser un factor protector tan importante como cualquier recurso institucional. En un contexto donde las políticas de acompañamiento suelen ser insuficientes, contar con colegas que escuchen, comprendan y sostengan se vuelve fundamental para enfrentar las crisis y no perder el sentido del trabajo docente. La fortaleza no se construye en soledad, sino en comunidad.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

En el testimonio anterior, una profesora decía: “trato de no preguntar mucho de sus vidas.”

Aquí, otro docente con 38 años de experiencia afirma: “cuesta año separar.”

Dos trayectorias distintas.

Un mismo aprendizaje.

El límite.

En contextos de encierro y alta vulnerabilidad, la empatía necesita frontera.
Porque cuando no hay límite, el aula se instala en la casa.
Y cuando el aula se instala en la casa, el descanso desaparece.

El primer testimonio mostraba una estrategia preventiva: no preguntar de más.

Este segundo confirma algo aún más profundo:

Separar no es natural.
Se aprende.
Y se aprende tarde.

Ambos docentes comparten algo más:

No se sostienen solos.
Una comparte un cigarro y conversación.
El otro conversa con pares, familia y amigos.
El ritual cambia.
La necesidad es la misma.
Descomprimir.
Nombrar lo vivido.
Escuchar a alguien que entienda.
Porque cuando la experiencia no se verbaliza, se acumula.
Y lo acumulado, en contextos de alta complejidad, pesa.

Aquí surge otra tensión menos visible:

Separar no significa que no te importe.
Significa que reconoces que no puedes salvar todo.
Y aceptar eso duele.
Porque la vocación empuja a quedarse, pero la salud exige retirarse, al menos emocionalmente, al final del día.

Si no separas, te saturas.
Si te saturas, te rigidizas.
Y si te rigidizas, pierdes aquello que precisamente te hacía buen docente.

Entonces, la separación no es indiferencia.

Es una forma de permanecer, pero que cueste años lograrlo, dice algo que va más allá del individuo.

Dice algo del sistema formativo.

Dice algo de la cultura profesional.

Dice algo de lo que todavía no estamos enseñando.

TESTIMONIO 3

HONESTIDAD Y REFLEXIÓN COMO CAMINO DE AUTOCUIDADO

“Conversando con colegas. Siendo muy transparente como mis emociones en situaciones de crisis, usando la catarsis, escuchando con atención todos los consejos y orientaciones de aquellos que llevan más tiempo y siendo muy consciente de que el maltrato de los estudiantes no responde a cuestiones personales hacia mi persona, sino, es una agresión y disconformidad contra la situación y/o el sistema. Después de una crisis emocional o alguna situación que me altere, intento reflexionar y racionalizar lo ocurrido, analizar de forma muy crítica que pude hacer mejor y ver si hay opciones de mejorar en una próxima instancia. Mi motivación intrínseca es alta, quiero aprender y generar herramientas útiles en este tipo de contexto, al que veo con enormes carencias, especialmente de interés por quienes participan de él. También trato de ser honesta con los estudiantes, reconocer mis falencias y errores, mostrarme cercana para generar empatía.”
(Profesora, 14 años de experiencia)

Este testimonio refleja con gran lucidez cómo el autocuidado docente también se construye desde la transparencia y la reflexión crítica. La profesora parte destacando la importancia de conversar con colegas y usar la catarsis emocional, reconociendo que verbalizar lo que se siente en momentos de crisis no es un signo de debilidad, sino una vía para liberar tensiones y reencontrar la calma. Esta disposición a compartir con otros

convierte la vulnerabilidad en un espacio de aprendizaje colectivo, donde las experiencias se validan y se transforman en saber pedagógico.

Un segundo aspecto clave de su relato es la conciencia de no personalizar el maltrato estudiantil. La profesora entiende que las agresiones no son dirigidas contra ella, sino que expresan el descontento de los jóvenes con el sistema y con su propia situación de vida. Esta mirada evita que la docente cargue con una culpa injusta y le permite mantener la serenidad y la empatía incluso frente a conductas hostiles. Reconocer que el maltrato no es “contra mí”, sino “contra algo más grande”, se convierte en un escudo emocional y en una estrategia de resiliencia. El testimonio también muestra una práctica constante de reflexión y racionalización posterior a la crisis. Analizar qué ocurrió, qué se pudo haber hecho mejor y cómo afrontar la situación en el futuro es un ejercicio de autocritica constructiva que fortalece la identidad profesional.

Otro punto valioso es la alta motivación intrínseca de la profesora, ella declara con convicción su deseo de aprender y generar nuevas herramientas para un contexto que identifica como carente y que requiere transformaciones profundas. Esta motivación interna, unida a la honestidad con los estudiantes, se evidencia en prácticas como reconocer sus propias falencias y errores. Lejos de debilitar su autoridad, esta actitud la vuelve más cercana y creíble, pues los jóvenes perciben la coherencia entre lo que enseña y lo que practica: la humildad, la empatía y la disposición a mejorar.

En conjunto, este testimonio enseña que el autocuidado no es solo establecer límites o descargar emociones, sino también reconstruirse tras cada crisis con más herramientas, claridad y humanidad. La reflexión crítica, la conciencia de los contextos estructurales y la honestidad frente a los estudiantes se convierten aquí en pilares de un modo de ejercer la docencia que cuida tanto al profesor como a sus alumnos.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

En el primer testimonio vimos el límite.

En el segundo la separación.

Aquí aparece otro nivel:

La reinterpretación.

“Ser muy consciente de que el maltrato no es personal.”

La frase suena madura.

Profesional.

Reflexiva.

Pero no nos engañemos.

Que no sea personal, no significa que no impacte.

Cuando un estudiante agrede, grita, desafía o humilla, el cuerpo reacciona igual.

La adrenalina sube.

El tono cambia.

La respiración se altera.

Decidir que no es contra ti, es un ejercicio cognitivo, pero la herida emocional no siempre obedece tan rápido.

Los tres testimonios del subcapítulo dialogan ahora con claridad:

Una docente decide no saberlo todo para no desbordarse.

Otro aprende a separar para no llevarlo a casa.

Esta profesora aprende a reinterpretar para no internalizar.

Tres formas distintas de proteger la integridad emocional.

Tres formas de decir lo mismo:

El impacto es real.

Y nadie atraviesa estos contextos sin transformarse.

La pregunta a realizar es la siguiente:

¿Tenemos herramientas formales para procesar ese dolor o lo convertimos en aprendizaje a fuerza de ensayo y error?

APRENDIZAJE CLAVE SUBCAPÍTULO 3

EL AUTOCUIDADO DOCENTE COMO RESPONSABILIDAD ESTRUCTURAL Y NO COMO CARGA INDIVIDUAL

La evidencia institucional y pedagógica reciente en Chile refuerza que el autocuidado docente no puede entenderse como una responsabilidad

individual aislada, sino como una dimensión estructural del trabajo educativo, especialmente en contextos de alta complejidad y encierro. Los módulos de promoción del bienestar y salud mental en equipos educativos señalan que el desgaste emocional se intensifica cuando no existen espacios colectivos para reconocer riesgos, compartir experiencias y construir prácticas organizacionales saludables. En este marco, el bienestar se concibe como una tarea compartida que exige abrir conversaciones honestas, priorizar desafíos reales y generar culturas escolares que legitimen el cuidado como parte del profesionalismo docente (Ministerio de Educación de Chile, 2025).

De manera complementaria, las guías de bienestar docente de SENDA y la Ruta de Bienestar del Ministerio de Educación subrayan que el aprendizaje socioemocional y la salud mental del profesorado no son anexos ni compensaciones, sino componentes centrales de la labor educativa. Estas orientaciones coinciden en que cuidarse no implica endurecerse ni tomar distancia afectiva de los estudiantes, sino crear condiciones internas y colectivas que permitan seguir ejerciendo la docencia con presencia, criterio ético y humanidad, incluso en escenarios de alta adversidad. Desde esta perspectiva, prácticas como establecer límites saludables, apoyarse en redes de pares y desarrollar rituales de recuperación no son signos de debilidad, sino estrategias profesionales indispensables para sostener el vínculo pedagógico en el tiempo (Ministerio de Educación de Chile, 2022).

CONSEJOS PARA EL FUTURO DOCENTE

¿Qué le dirías a tu “yo del futuro” cuando entres por primera vez a un aula llena de estudiantes? ¿Con qué palabras te animarías cuando sientas miedo, cansancio o frustración? ¿Alguna vez te has preguntado qué le diría un profesor con años de experiencia a un joven que está a punto de enfrentar su primera clase? ¿Qué consejos nacerían de esas vivencias que no aparecen en los manuales ni en los textos académicos? Este subcapítulo recoge precisamente eso: las voces de docentes que han transitado por contextos educativos de alta complejidad y que, desde la honestidad y el compromiso, ofrecen orientaciones a quienes comienzan

su camino en la profesión. Los consejos que aquí se presentan no nacen de textos académicos ni de clases magistrales, sino de vivencias reales. Son la voz de quienes han sostenido aulas en medio de la violencia, falta de recursos, del desinterés y dolor de sus estudiantes. Hablan con crudeza, pero también con ternura, porque han aprendido que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino sostenerse a sí mismos mientras acompañan a otros en su proceso.

Imagina que un día entras al aula y descubres que nada resulta como lo habías planificado: el grupo está inquieto, parecen desconectados y tú sientes que pierdes el control. En ese instante, ¿qué harías? ¿Te paralizarías? ¿Insistirías en seguir la planificación a toda costa o escucharías lo que el contexto te pide? Este subcapítulo no te dará respuestas cerradas, pero sí te ofrecerá las voces de quienes pasaron por esas mismas situaciones y encontraron caminos para salir adelante. Voces que te recordarán que cada día puede transformarse en fortaleza y que no existe aula imposible cuando el docente está dispuesto a mirar más allá del guion y conectar con lo humano.

TESTIMONIO 1

APRENDER A SOSTENERSE ANTES DE SOSTENER A OTROS

“Creo que primero debemos trabajar las emociones que nos generan nuestros propios vínculos y entorno personal. Con eso será más fácil gestionar el del trabajo. Segundo, siempre estar donde tengas un grupo humano en el cual poder apoyarte y desahogarte. Realizar talleres de autocuidado. Y, si es posible, hacer terapia. Tener mucho amor por lo que se hace. Tener a alguien en quien apoyarte. Tener mucha paciencia y tolerancia a la frustración, porque en ocasiones habrá muchas actividades que no resultarán, habrá muchas veces que los jóvenes no tendrán el mismo ánimo que otros días. Y eso no hay que verlo como algo personal, es solo un momento, y hay que seguir adelante.” (Profesora, 9 años de experiencia)

El testimonio de esta profesora con nueve años de experiencia abre una ventana hacia una verdad que muchas veces se pasa por alto en la formación inicial: antes de gestionar las emociones de los estudiantes, el docente debe aprender a gestionar las propias. Su reflexión parte de lo más íntimo, los vínculos personales y el entorno cercano, como el terreno donde se ensaya la fortaleza emocional que luego se proyecta en el aula. En otras palabras, quien no logra mirarse, escucharse y sostenerse en su vida personal, difícilmente podrá acompañar con equilibrio a otros en el espacio escolar.

La profesora también enfatiza la importancia de talleres de autocuidado o incluso la búsqueda de terapia. Este punto es clave, pues rompe con el mito de que el docente debe tener siempre todas las respuestas y mostrarse invulnerable. Reconocer la necesidad de pedir ayuda y recurrir a espacios de acompañamiento profesional es, en sí mismo, un acto de responsabilidad hacia los estudiantes, ya que un profesor emocionalmente sobrecargado difícilmente puede sostener procesos pedagógicos de calidad.

Su consejo se cierra con una invitación al amor, la paciencia y tolerancia a la frustración. Aquí la docente reconoce que no todas las clases resultarán como se espera y que los estados emocionales de los estudiantes varían de un día a otro. Lo esencial, según ella, es no personalizar esas dificultades, no interpretarlas como fracasos propios, sino como parte del camino. Este consejo, cargado de realismo, se convierte en una brújula para los futuros practicantes: recordar que la docencia es una profesión de largo aliento, donde los pequeños retrocesos no anulan el sentido profundo de la tarea.

ZONA DE TENSIÓN FORMATIVA

“Primero debemos trabajar nuestras propias emociones...”

Detente.

Son muy pocos los que te dicen que la docencia va a tocar tu fragilidad.

¿Quién te explica que un estudiante desafiante puede activar tu historia personal?

¿Que una falta de respeto puede remover inseguridades antiguas?

¿Qué un fracaso en el aula puede hacerte dudar no de la clase sino de ti?

Y si no sabes quien eres emocionalmente, el aula te lo va a mostrar sin anestesia.

“Segundo, siempre estar donde tengas un grupo humano en el cual poder apoyarte y desahogarte.”

Porque la soledad profesional es silenciosa.

Llegas a casa con la cabeza llena.

Con el cuerpo tenso.

Con conversaciones que no terminaste de procesar.

Y si no tienes a quién decirle:

“Hoy me superó”

“Hoy me dolió”

“Hoy no supe qué hacer”

Entonces, todo eso queda adentro.

Y lo que se queda adentro, pesa.

Y lo que pesa todos los días, desgasta.

La vocación sin comunidad se vuelve heroísmo.

Y el heroísmo constante termina rompiendo a quien lo encarna.

“Realizar talleres de autocuidado. Y, si es posible, hacer terapia”

Esta frase debería estar en la primera página de cualquier programa de pedagogía.

Porque el docente no es un contenedor infinito.

Escucha violencia.

Escucha abandono.

Escucha rabia.

Escucha desesperanza.

Y, a veces, aunque no lo diga, eso queda alojado en el cuerpo.

Buscar ayuda no es debilidad, es supervivencia emocional.

Es decir: “quiero seguir enseñando, pero a costa de mi salud mental”

Y aquí se desprende una verdad:

Hay profesores que aman enseñar, pero no pudieron seguir. No porque no creyeran en la educación, sino porque nadie les enseñó a cuidarse antes de quebrarse.

La docencia es profundamente humana.

Y lo humano siente.

Se cansa.

Se afecta.

Se quiebra.

Pero también puede fortalecerse, cuando el cuidado deja de ser vergüenza y se convierte en ética profesional.

Este libro no romantiza la vocación.

La honra.

Y honrarla significa decirte algo que ojalá nadie tenga que aprender demasiado tarde:

No estás llamado a sacrificarte.

Estás llamado a sostener.

Y para sostener, primero debes estar entero.

TESTIMONIO 2

INTEGRIDAD EMOCIONAL PARA ENSEÑAR CON SENTIDO

“Es clave llegar al aula de manera íntegra (psíquica y emocionalmente). Uno no puede correr con un esguince, de la misma manera uno no puede conducir un proceso de aprendizaje en medio de una depresión o con crisis de autoestima. Nunca te rindas. Aun cuando no veas ningún cambio, siempre les estarás afectando. Y tarde o temprano verás los frutos de tu dedicación.” (Profesor 10 años de experiencia)

El testimonio de este profesor con diez años de experiencia nos recuerda una verdad fundamental que, muchas veces, se pasa por alto en la formación inicial: ninguno puede enseñar desde la fractura emocional. Su metáfora es clara y potente: así como no se puede correr con un esguince, tampoco es posible conducir un proceso de aprendizaje cuando el docente atraviesa una depresión, crisis de autoestima u otras heridas emocionales.

La enseñanza requiere presencia plena, no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo afectivo y psíquico.

Este relato invita a reflexionar sobre la importancia de llegar al aula “íntegro”. No se trata de llegar siempre feliz o libre de problemas, sino de reconocer los propios límites y atender la salud mental con la misma seriedad con la que se prepara una clase. Un docente emocionalmente quebrado corre el riesgo de transmitir su dolor a los estudiantes, generando un círculo de desgaste que afecta a todos. En cambio, un profesor que se cuida y se reconstruye a sí mismo está en mejores condiciones para sostener a quienes acompañan procesos de aprendizaje en medio de contextos adversos.

El llamado a “nunca rendirse” también tiene un profundo valor pedagógico. En escenarios complejos, los cambios rara vez se ven de inmediato. La frustración puede aparecer cuando las estrategias parecen no dar resultado, pero el testimonio enfatiza que la influencia docente no siempre es visible en el presente: hay huellas silenciosas que germinan en el tiempo. Lo que hoy parece un esfuerzo en vano, mañana puede convertirse en el motor que inspire a un estudiante a tomar una decisión distinta en su vida. Este profesor nos invita a mirar la docencia con perspectiva de largo plazo, reconociendo que el impacto no siempre es inmediato, pero siempre existe. En este sentido, su testimonio es un recordatorio de esperanza: aunque los frutos de la dedicación tarden en aparecer, llegarán.

ZONA DE TENSION FORMATIVA

“Uno no puede correr con un esguince...”

Pero en educación, muchos corren lesionados.

El esguince físico se respeta.

El emocional se invisibiliza.

Si un profesor llega con fiebre alta, se entiende que necesita reposo.

Si llega con ansiedad crónica, insomnio, tristeza profunda o crisis de autoestima, se espera que funcione igual.

Que regule.
Que contenga.
Que motive.

Aquí aparece una fractura sistémica:

Se espera que el docente regule emociones de otros, mientras nadie regula las suyas.

Se exige contención a quien no ha tenido espacio para procesar lo que vive. Y luego nos preguntamos por qué existe deserción temprana en la docencia. No siempre se abandona por falta de vocación, muchas veces se abandona por agotamiento emocional no atendido.

Por esguinces invisibles que nunca fueron tratados.

Y aquí la pregunta ya no es solo individual.

Es formativa.

¿Por qué la salud mental docente no ocupa el mismo lugar que la didáctica en la Formación Inicial Docente?

¿Por qué aprendemos a planificar clases antes de aprender a identificar nuestros propios límites emocionales?

Si la FID no integra con la misma rigurosidad la educación socioemocional, autorregulación y autocuidado, entonces estamos enviando al aula a profesionales técnicamente preparados, pero emocionalmente desprotegidos.

Y eso tiene consecuencias.

La integridad emocional no es un lujo vocacional.

Es una condición de permanencia.

Porque enseñar desde la fractura constante no es compromiso admirable.

Es una antesala silenciosa al abandono.

TESTIMONIO 3

REALISMO Y AUTENTICIDAD FRENTE A LA ADVERSIDAD

“- Se muy consciente de que, casi siempre, los estudiantes son agresivos y violentos de forma generalizada, el maltrato no es personal, es situacional.

- Comprender el contexto y sus limitaciones, los estudiantes tienen escasa motivación e interés, tienen historias disruptivas en toda su formación escolar, nos visualizan como potencial enemigo y son reticentes y desconfiados.

- Cuidar los espacios personales y de autocuidado, no victimizarse, hablar y compartir de otras cosas en los espacios fuera de lo laboral, tener pasatiempos y actividades que ayuden a desconectarse.

- Apoyarse en el humor: reír cuando se da la oportunidad y tomar las bromas posteriores como eso, oportunidades de distender y relajar la mente y las emociones.

- Reconocer todo aquello en lo que NO puedo influir, donde no tengo inferencia, y dejarlo ir. Preocuparme y ocuparme de aquello en lo que, si tengo inferencia, en lo que sí puedo modificar, cambiar y mejorar.

- Conozcan el contexto, escuchen de forma crítica a todos los que tienen experiencia en él, no intenten ser alguien que no son, sean honestos y genuinos, no tengan miedo en reconocer sus temores y en especial, de pedir ayuda y señalar todas las situaciones que les hicieron sentir sobrepasados.” (Profesora, 14 años de experiencia)

El testimonio de esta profesora con 14 años de experiencia combina dos dimensiones fundamentales para enfrentar la docencia en contextos de alta complejidad: el realismo y la autenticidad. Su voz no maquilla la crudeza de la realidad: los estudiantes, en muchos casos, responden con agresividad, violencia y desconfianza y el docente es percibido como un “enemigo potencial”. En lugar de romantizar la práctica, esta profesora ofrece una mirada transparente que advierte sobre las dificultades, pero también

abre caminos para transitarlas. El primer consejo es clave: comprender que el maltrato no es personal, sino situacional. Esta distinción, que puede parecer menor, es vital para proteger la estabilidad emocional del profesor. Al entender que la agresión de los estudiantes es un reflejo de su historia de vida, de la violencia estructural que los atraviesa o de la desconfianza hacia el sistema, el docente evita cargar esa hostilidad como una herida propia y logra mantener su capacidad de acompañar sin resentimiento.

El segundo aspecto relevante es el cuidado personal. Lejos de caer en la victimización, la profesora recalca la necesidad de desconectarse, hablar de otros temas fuera del ámbito laboral, cultivar pasatiempos y generar espacios de descanso. Esta recomendación nos recuerda que un docente que se abandona a la sobrecarga emocional termina perdiendo la fuerza para sostener a otros. El autocuidado, en este sentido, no es opcional: es una estrategia de supervivencia profesional.

Un elemento especialmente valioso es el uso del humor como recurso pedagógico y emocional. La risa, en medio de la adversidad, no trivializa los problemas, sino que abre una ventana de humanidad. Saber reír con los estudiantes, cuando la ocasión lo permite, ayuda a distender tensiones y a construir puentes de cercanía que de otro modo serían imposibles.

Por último, la profesora subraya una actitud de gran madurez: reconocer los límites de la propia acción. Entender que no todo se puede transformar, que hay factores que escapan de las manos del docente, evita la frustración constante. En cambio, centrar la energía en lo que sí es posible cambiar convierte la práctica en un ejercicio más realista, sostenible y esperanzador. Su consejo final: ser genuinos, honestos, reconocer los temores y pedir ayuda cuando sea necesario es, quizás, el mensaje más poderoso: la docencia no requiere de héroes invulnerables, sino personas auténticas dispuestas a crecer con los demás.

ZONA DE TENSION FORMATIVA

“Sé muy consciente de que, casi siempre, los estudiantes son agresivos...”

Detente ahí.

Casi siempre

No es un episodio aislado.

No es una excepción.

No es un “curso difícil”.

Es clima.

Y esa frase rompe algo que en la formación inicial casi no se dice:

Hay contextos donde la agresividad no es una conducta eventual.

Es lenguaje aprendido.

Es defensa.

Es sobrevivencia.

“Nos visualizan como potencial enemigo...”

Eso es brutal.

Porque nadie estudia pedagogía para convertirse en enemigo de sus estudiantes, pero en ciertos contextos, representas autoridad.

Representas norma.

Representas sistema.

Y el sistema, para muchos de esos jóvenes,

No ha sido protector.

Entonces, te miran con sospecha.

Con distancia.

Con resistencia anticipada.

Y aquí está la incomodidad:

Tendrás que demostrar que no eres amenaza antes de poder enseñar contenido.

Eso no aparece en ningún syllabus universitario.

Luego vuelve el mismo mensaje que atraviesa todo el subcapítulo:

Cuídate.
Desconéctate.
Habla de otras cosas.
Ten vida fuera del aula.
Ríe cuando puedas.
No te victimices.

¿Te das cuenta de lo que implica que esto se repita en cada testimonio?

No es coincidencia.
Es necesidad estructural.
Cuando tres docentes con trayectorias distintas insisten en el autocuidado, no están hablando de bienestar decorativo.
Están hablando de supervivencia profesional.

Los docentes no están romantizando nada.
Están diciendo:

Esto es duro.
Esto pasa.
Esto existe.

Y si no lo sabes antes de entrar, el golpe será mayor.

APRENDIZAJE CLAVE SUBCAPÍTULO 4

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES E INTEGRIDAD PROFESIONAL: CONDICIONES PARA PERMANECER SIN FRACTURARSE

Los testimonios de este subcapítulo convergen en una afirmación contundente: la docencia en contextos de alta complejidad no se sostiene únicamente con vocación ni con dominio disciplinar. Se sostiene con competencias socioemocionales desarrolladas de manera consciente, sistemática y profesional.

La literatura reciente en educación coincide en que el desarrollo de competencias socioemocionales constituye un componente central del ejercicio docente, especialmente en escenarios de alta exigencia emocional. Estas competencias no solo deben reconocerse como relevantes, sino

estudiarse, fortalecerse y monitorearse a lo largo de la formación inicial, la formación continua y los trayectos de actualización profesional. No se trata de habilidades “blandas” accesorias, sino de capacidades estructurales que inciden directamente en el bienestar del profesorado y en la construcción de climas escolares seguros y emocionalmente saludables (Sáez-Delgado et al., 2025).

En esta línea, la evidencia en salud mental docente respalda con claridad que no es posible sostener procesos pedagógicos significativos cuando el profesor se encuentra emocionalmente quebrado. La formación en competencias socioemocionales no puede considerarse un complemento opcional, sino una condición estructural del ejercicio profesional, especialmente en contextos de alta complejidad. Reconocer señales de desgaste, activar estrategias de apoyo y establecer límites no es debilidad, es responsabilidad profesional (Rejido-Sánchez & Álvarez-Iriarte, 2024).

Asimismo, el docente no debe enfrentar en solitario situaciones de violencia o desregulación emocional. Activar protocolos institucionales, trabajar coordinadamente con equipos psicosociales y directivos, y distribuir la carga emocional son prácticas éticas que protegen tanto al profesor como a los estudiantes. Pedir ayuda no es incompetencia, es comprensión del carácter sistémico del problema (Romero & Martínez, 2023).

A la luz de esta evidencia, el aprendizaje que sintetiza este subcapítulo es claro: la permanencia docente en contextos de alta complejidad depende tanto de la preparación pedagógica como de la preparación socioemocional.

CAPÍTULO 10

REFLEXIONES Y PROYECCIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Este libro ha llegado a sus últimas páginas, pero tu práctica y tu identidad como docente recién comienza a escribirse. Y no lo digo como consiga bonita, lo digo porque la evidencia y la experiencia coinciden en algo decisivo. La práctica profesional no es solo un espacio para “aplicar” lo aprendido, sino un territorio donde se reorganizan tus creencias, se ajustan tus expectativas, se refine tu relación con el aula y se pone a prueba tu manera de estar en el mundo como futuro profesor. En otras palabras, la práctica no solo te enseña a hacer clases, te enseña quién eres cuando haces clases.

Por eso, *Voces en Formación* no se construyó como un manual de recetas ni como una colección de anécdotas. Se construyó como una obra situada que sostiene una postura clara: la dimensión socioemocional es constitutiva de la formación docente, no un complemento para “cuando algo falla”. Enseñar implica gestionar emociones propias y de otros, no se puede separar el contenido del vínculo ni la planificación del clima emocional del aula. Y cuando los sistemas educativos no integran esta dimensión en políticas, formación y evaluación, lo que suele aparecer no es solo “estrés”, aparecen trayectorias frágiles, desgaste acumulado y una sensación de soledad profesional que muchas veces se normaliza como si fuera parte del oficio.

¿QUÉ APORTA ESTE LIBRO A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE?

A lo largo de cada testimonio, análisis, zona de tensión formativa y aprendizaje clave, este libro deja instalado, al menos siete aportes formativos:

- 1. Visibiliza el “shock de realidad”** como un fenómeno formativo, no como una falla individual del practicante. El choque entre expectativas y condiciones reales no es una debilidad personal, es el punto donde la formación inicial se encuentra con las tensiones del sistema.
- 2. La identidad docente como proceso dinámico, narrativo y relacional**, en vez de entenderla como un “resultado del título”. La identidad se construye en la interacción entre experiencia, reflexión crítica, reconocimiento externo y autoevaluación interna, se consolida y se tensiona según el contexto institucional y social.
- 3. Define el acompañamiento como práctica formativa integral**, no es solo orientación pedagógica, también es sostén emocional y mediación reflexiva. Acompañar es caminar junto al practicante cuando se equivoca, cuando duda, cuando siente que no alcanza, es sostener sin anular su capacidad de decidir y posicionarse frente a lo que vive, Implica generar un espacio seguro para pensar la experiencia resignificar el error y transformar la inseguridad en aprendizaje consciente.
- 4. Problematisa la mentoría:** muestra que la relación con el profesor guía puede ser formativa y protectora, pero también puede estar atravesada por asimetría y poder, especialmente cuando mentoría y evaluación se mezclan. Nombrarlo no es “hacer conflicto”, es comprender una tensión estructural del campo.
- 5. Instala el vínculo pedagógico como factor estructural del aprendizaje**, no como “plus afectivo”. En contextos complejos, el vínculo incide en motivación, compromiso y disposición a aprender, por eso, enseñar no es solo instruir, es también sostener condiciones humanas para que el aprendizaje sea posible. El vínculo no es un recurso emocional accesorio, es una condición que organiza la experiencia educativa.

6. **Amplía el bienestar docente** más allá del autocuidado individual: lo conecta con condiciones laborales, políticas educativas, organización institucional y redes de apoyo. Esto es clave, porque el bienestar no se decide solo con voluntad, se posibilita o se bloquea según el contexto.
7. **Integra voces de alta complejidad (SENAME)** como un gesto epistemológico y ético: no para “impactar” al lector con lo duro, sino para mostrar que hay escenarios donde la docencia se vuelve también protección, mediación y resistencia, donde la formación inicial suele quedarse corta si no trabaja el componente socioemocional de manera explícita.

LO QUE ESTOS TESTIMONIOS NOS OBLIGAN A REPENSAR (SIN ROMANTIZAR)

Si algo dejan claro estas páginas es que el mayor riesgo al iniciar la práctica no es “no saberlo todo”, porque nadie lo sabe. El riesgo es otro: creer que la docencia se sostiene solo con vocación, esfuerzo y buenas intenciones, como si la precariedad, la sobrecarga o la falta de recursos fueran obstáculos menores que se resuelven “poniéndole corazón”. Aquí aparece una tensión que atraviesa todo el libro y vale la pena decir con frontalidad: cuando el sistema no acompaña, el discurso del autocuidado puede convertirse en una forma elegante de responsabilizar al docente por lo estructural. En vez de preguntarnos “¿qué le falta al practicante?”, el libro empuja otra pregunta: ¿qué condiciones se está dando o negando para que un futuro profesor pueda aprender, sostenerse y permanecer sin fracturarse?

Y en esa misma línea, los testimonios de contextos de alta complejidad muestran una verdad incómoda pero necesaria: hay aulas donde la docencia exige mucho más que saber disciplinar, exige competencias socioemocionales desarrolladas de manera consciente y profesional, porque no se puede sostener pedagogía significativa cuando el profesor está emocionalmente quebrado.

PREGUNTAS ABIERTAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y LA INVESTIGACIÓN FUTURA

Este libro no busca cerrar debates. Al contrario, aspira a abrirlos con mayor profundidad. Si se toma en consideración lo que aquí se ha evidenciado, entonces la Formación Inicial Docente y la investigación educativa tienen desafíos urgentes que no pueden postergarse.

En el ámbito de la formación inicial, cabe preguntarse:

- ¿Cómo se está integrando de manera explícita y sistemática la dimensión socioemocional en la FID?
- ¿Qué espacios formativos reales permiten que los futuros docentes trabajen sus propias emociones antes de intentar acompañar la de sus estudiantes?
- ¿Qué herramientas concretas existen para acompañar emocionalmente a los estudiantes en práctica cuando enfrentan contextos de alta complejidad?
- ¿Cómo se espera que un profesor en formación enseñe habilidades socioemocionales en la escuela si no ha tenido espacios reales para desarrollarla en sí mismo durante la FID?
- ¿De qué manera la FID aborda las tensiones entre exigencia académica, evaluación y bienestar socioemocional del propio estudiante de pedagogía?

En el campo de la investigación, surgen otras preguntas necesarias:

- ¿Cómo pueden diseñarse investigaciones que articulen universidad y escuela para comprender de manera integrada la construcción socioemocional en la formación docente?
- ¿Cómo impacta el acompañamiento socioemocional en la práctica profesional en la transición hacia la inserción laboral?
- ¿Qué diferencias se observan entre docentes noveles que recibieron formación socioemocional sistemática y aquellos que no la tuvieron?

- ¿Qué factores de la FID predicen mayor sostenibilidad emocional y permanencia en la profesión durante los primeros años de inserción?

Estas preguntas no buscan complejizar por complejizar. Buscan evitar que naturalicemos aquello que debería seguir incomodándonos. Si la práctica profesional es un espacio decisivo en la construcción de identidad, entonces no puede abordarse de manera superficial ni fragmentada. Requiere políticas, investigación y decisiones institucionales que reconozcan su dimensión humana y estructural.

PARA CERRAR, SIN PERDER LA HUMANIDAD

Este libro es una comunidad de voces que decidió compartir lo que muchas veces se vive en silencio: la frustración, el desconcierto, la culpa, la alegría, la impotencia, el orgullo y la esperanza. Al ponerlo en palabras, esas experiencias dejan de ser solo emociones privadas y se convierten en conocimiento situado.

Ojalá vuelvas a estas páginas cuando la práctica te incomode, cuando dudes o quieras reafirmar tu percepción y vivencias de la práctica. No para encontrar fórmulas perfectas, sino para recordar que tu proceso no se mide por no fallar, sino por cómo reflexionas, cómo te posicionas éticamente y cómo te sostienes con otros mientras aprendes. Y si tuviera que dejarte una idea final, sería esta: antes de buscar ser un docente impecable, busca ser un docente consciente. Consciente de tus emociones, de tus límites, de tus responsabilidades en el aula y de las condiciones estructurales que te atraviesan, porque formar no es solo enseñar contenidos, es cuidar trayectorias. Y la tuya también importa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina Tarrés, M., & Masardo, A. (2021). “Mirarse al espejo”: Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 183–204. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>

Álvarez-Medina, G. M., & Sánchez-Heredia, N. (2022). *Revisión sistemática: Identidad profesional en la formación docente durante los años 2018 al 2020*. Polo del Conocimiento, 7(6), 2406–2433. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4200>

Anchundia Roldán, N. de J., Anchundia Roldán, M. A., Chila Espinoza, B. M., & Angulo Quiñónez, F. M. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6930-6942. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>

Anzulez Ponce, Z., & Mederos Machado, M. C. (2025). Gestión de conflictos escolares para favorecer el desempeño académico y la convivencia entre estudiantes de noveno grado: Management of school conflicts to promote academic performance and coexistence among ninth-grade students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(6), 899 – 915. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4943>

Arias Ortiz, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002492>

Betancourt Torres, H. G., Cosquillo Salazar, J. M., Vilema Quispe, M. E., Tandalla Calvopiña, L. F., & Beltran Mindiola, J. E. (2025). El estrés docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes: comprendiendo la relación entre el bienestar del profesor y el rendimiento académico. *Arandu UTIC*, 12(2), 3611–3624. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1176>

Bravo Lepe, J., & Elizondo Gutiérrez, M. (2023). Síndrome de Burnout en profesores durante la pandemia por COVID-19 en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.196>

Casagallo Lugmaña, E. M., Analuisa Carrillo, M. M., Punina Lasluisa, M. C., Casagallo Marín, H. P., & Valencia Fuentes, C. M. (2023). La Humanización en la Educación a Través de la Pedagogía del Amor y la Ternura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1404-1424. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8781

Cavieres, M., Hernández, P., Saldivia, S. y Ureta, G. (2023). Desafíos de la participación estudiantil para la toma de decisiones en la escuela. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile. https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2023/11/NT_L1_Desafi%CC%81os-de-la-participacio%CC%81n-estudiantil-para-la-toma-de-decisiones-en-la-escuela.pdf

Chávez, S. (2022). *Impacto emocional del estrés laboral: 3 herramientas para el bienestar de los equipos educativos* (Práctica de liderazgo). PUCV Líderes Educativos. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2022/12/PL_SC_IMPACTO-EMOCIONAL-ESTRES-LABORAL.pdf

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>

Delgado, P. M., & Amud, C. D. (2025). La importancia del vínculo entre docentes y estudiantes en la configuración de sus experiencias escolares en la escuela secundaria. *Revista Del Instituto De Investigaciones En Educación*, 16(23), e162309. <https://doi.org/10.30972/riie.16238353>

Díaz Sacco, Alessandra, López González, Dany, Salas Aguayo, Macarena, & Carrasco Ogaz, Diego. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos*, 43(172), 42-59. Epub 31 de enero de 2022. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>

Escalante Garcés, L. I., Morales Fiallos, X. del R., Montero López, B. A., & Guamanquispe Guevara, R. F. (2023). Gestión del aprendizaje desde la pedagogía del amor en la formación general básica: Learning management from the pedagogy of love in basic general taining . *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(3), 1331-1340. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1153>

Fierro-Evans, M. C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)

Flores Lueg, C. (2024). Procesos reflexivos promovidos en el futuro profesorado, en perspectiva de docentes que ejercen la acción tutorial en el prácticum. *Perspectiva Educacional*, 63(3), 164–187. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1485>

Fuentes Pino, A. (2021). *Lazos significativos entre educadores y estudiantes: Herramientas para fortalecer el vínculo pedagógico*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) & Ministerio de Educación de Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/09/Lazos-significativos-entre-educadores-y-estudiantes.pdf>

Gallardo-Contreras, N. E., Nocetti de la Barra, A. V. y Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), e2778. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

García Trinidad, M., & Sánchez Hernández, V. (2024). Conectando Emociones y Aprendizaje: La Interacción Docente y Estudiante en Entornos de Formación Docente no Presencial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 12715-12729. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14724

Garrido-Fonseca, C. G., Valdés-Morales, R., & Parra-Vásquez, B. (2024). *Innovar en una escuela vulnerable: Una experiencia de investigación-acción*. *Cuadernos de Pesquisa*, 54, e10358. <https://doi.org/10.1590/1980531410358>

Garrido Gonzalez, L. B., Flores Meza, G., Villar Cavieres, N., & Vergara Ramírez, T. (2024). Identidad Profesional y Reflexión en la Formación Inicial Docente del/la Maestra/O Infantil: Revisión de Alcance. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1713-1730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10601

Garrido-González, L. B., & Flores-Meza, G. (2025). Identización e identidad profesional en la formación inicial docente de educador/a infantil. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1184>

Gervacio Jiménez, Herlinda, & Castillo Elías, Benjamín. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e010. Epub 23 de mayo de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1133>

Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>

Guerrero, P., Díaz, R., Loubiès, L., Fuica, C., Araya, K., & Cattabeni, C. (2025). ¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo. *Psicoperspectivas*, 24(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue1-fulltext-3305>

Hendijani, R. y Sohrabi, B. (2019). El efecto de la humildad en las competencias emocionales y sociales: El papel mediador del juicio. *Cogent Business & Management*, 6 (1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1641257>

Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Saez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Espacios*, 46(03), 273-286. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>

Jara- Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J., y Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria:

un modelo predictivo. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 151-170. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.848>

Lagos Pando, M. A. (2024). Identidad docente y profesional en la investigación educativa. Estudio bibliométrico y temático. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 12(1), 51-60. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i1.751>

Lira, A., Saldivia, S., Ureta, G., Hernández, P. y Cárcamo, M. (2024). La Justicia Restaurativa, el Conocimiento Docente y la Construcción de Comunidad para la Convivencia Escolar. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile. https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2024/09/NT_L1_S.S_Justicia-restaurativa-y-aprendizaje-profesional.pdf

López Villafuerte, N. M., Hidalgo Parrales, L. K., Cedeño Castro, J. D., & Maldonado Flores, J. A. (2025). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en futuros docentes de Educación Inicial: Estrategias para formar educadores emocionalmente competentes. Sinergia Académica*, 8(4), 242-259. <https://doi.org/10.51736/sa>

Mejía Guachichullca, C. E., Segovia Bermeo, A. del P., Encalada Chunchu, S. D., & Figueroa Solano, S. del R. (2024). Escucha Activa como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de Habilidades Sociales en Estudiantes del Bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6476-6494. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9178

Ministerio de Educación de Chile & Ministerio de Salud de Chile. (2022). *Comprender y cuidar la salud mental en las comunidades educativas: Cartilla 2. Las artes y la actividad física como elementos esenciales del bienestar integral. Herramientas y recomendaciones para los equipos educativos*. Gobierno de Chile. <https://entornospromotoresdelasalud.minsal.gob.cl/wp-content/uploads/2024/12/CARTILLA-SALUD-MENTAL-2.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo* (Manual). <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Cuidando el bienestar en equipos educativos: Ruta para el aprendizaje colaborativo. Módulo 4: Fortalecer el cuidado mutuo*. Subsecretaría de Educación; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/12/MODULO-4.-RUTA-BIENESTAR-AGENDA-CORTA.pdf>

Ministerio de Educación de Panamá & SUMMA (2022). Orientaciones pedagógicas para la retroalimentación formativa: Un puente entre la enseñanza y el aprendizaje. <https://www.meduca.gob.pa/prisa>

Müller, M., Volante, P., Salinas, A., Coloma, F. 2023. Colaboración docente como núcleo del desarrollo profesional. *Temas de la Agenda Pública*, 18(168), 1-16. Centro de Políticas Públicas UC. https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2023/12/Temas-Agenda-169_Colaboracion-docente_VF.pdf

Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30-42. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

Neusa Ríos, M. (2026). Participación Escolar en América Latina y España (2017-2025): una Revisión Sistemática de las Tendencias y Tensiones. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(4), 6209–6237. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i4.1630>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2025). *Estrategia regional docente para América Latina y el Caribe 2025–2030*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/IAIG7075>

Parra, J., Díaz Larenas, C., Acuña, C., & Aguayo, G. (2022). CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES/AS EN EJERCICIO. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 17, 138-155. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.09>

Paulino Pérez, Y. (2025). Acompañamiento pedagógico: vía efectiva hacia la mejora constante. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 324-348. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.102>

Pesántez, D., Cabrera Barrera, Y., Gómez Gallegos, M. E., & Taveras Sánchez, B. Y. (2025). Acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. Estudio comparado en América Latina y el Caribe. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 156–173. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.43367>

Ponce-Herrera, E. M. (2025). Análisis de la formación y vocación docente en américa latina: Un enfoque cualitativo sobre identidad y calidad educativa: Analysis of teacher training and vocation in Latin America: A qualitative approach to educational identity and quality. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 610-628. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-030>

Quiroz Bravo, A., Philominraj, A., Arellano, R., & Lagos San Martín, N. (2025). Competencias emocionales en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 7(2), 1–19. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7472>

Ramírez Heredia, R. C., Roque paredes, C. R., & Vela Loyola, T. M. (2025). Prácticas profesionales en el desarrollo de habilidades en estudiantes universitarios de América Latina. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(37), 14721488. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.994>

Rejido-Sánchez, G. y Álvarez-Iriarte, C. (2024). Educación y salud mental: propuestas de autocuidado desde la perspectiva docente. *Revista Educación*, 48(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58629>

Rivera, A. C. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: Una revisión sistemática. *REVISTA INVECOM. "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad"*, 5(3), 01-11. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3643/791>

Romero Saldarriaga, M. A., & Marco Enrique Martínez Romero, M. E. M. R. (2023). Acciones educativas para abordar la violencia escolar en los estudiantes de Latinoamérica desde el 2018 al 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3480-3512. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4667

Sáenz-Cavia, A., y Delfino, G. (2022). Educación emocional, resiliencia y alta vulnerabilidad social: diseño y aplicación de un programa de intervención. *Revista Internacional de Educación emocional Bienestar*, 2(2), 59-86. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/35>

Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y. & Contreras-Saavedra, C. (2025). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina De Educación*, 8(1), 000818. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>

Sáez-Delgado, F., Venegas, M., Mella-Norambuena, J., Valenzuela, A., & Portillo, S. (2025). Competencias socioemocionales del profesorado de educación diferencial, lenguaje y matemáticas. *Revista Espacios*, 46(4), 257-268. Epub 12 de septiembre de 2025. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p24>

Sánchez-Calderón, C., & Sánchez-Calderón, A. (2025). El síndrome de burnout en los docentes de nivel básico en la modalidad a distancia. *Revista RedCA*, , 79-100. <https://doi:10.36677/redca.v0i0.25846>

Sánchez Sánchez, G., Castro Castro, G., Fernandoi Viralta, J., Malverde Osorio, M., & Orellana Araya, P. (2024). Expectativas educacionales de familias de educación básica de establecimientos de distinta dependencia de la región del Maule. *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (46). <https://doi.org/10.35305/revista.vi46.234>

Suarez Almeida, M. A., Aspajo Torres, N., & Castro Burgos, P. G. (2025). Innovación en la enseñanza de la contabilidad: Una revisión sistemática sobre tendencias y desafíos en la formación profesional. *Revista InveCom*, 6(2), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15708508>

Suárez Reyes, G. S., Rialpe Valiente, F. X., Muñoz García, J. A., Neira Yagual, M. A., & Solano Clemente, B. A. (2024). Factores asociados al rendimiento académico: El apoyo familiar: Associated factors with academic performance: Family suppor. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 2210 – 2222. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2407>

Temporelli, W., & Musante, J. M. (2024). Recomendaciones para la gestión del tiempo en docentes universitarios en contexto de pandemia: Recommendations for time management in initial education teachers in the context of the pandemic. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 3(1), 67-79. <https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a6>

UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

UNESCO. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Fundación SM. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>

Universidad de Navarra, Unidad de Orientación y Bienestar COMPASS. (2023). *El mentoring y las cuestiones psicológicas: Orientaciones para el mentor* (2.^a ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/documents/30369015/0/asesoramiento-y-cuestiones-psicologicas.pdf>

Vaillant, D. (2024). Formación docente inicial en un mundo interconectado. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, (44). <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37806>

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *Reice. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_003

Valdés, R., Garrido, C. G., & Olivares, C. (2025). Reimaginar a inovação pedagógica em contextos vulneráveis: sentidos, obstáculos e horizontes de ação. *Acta Scientiarum. Education*, 47(1), e70951. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.70951>

Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Vinueza Beltrán, A. M., Suárez Mora, E. de L., Márquez Uyaguari, S. E., & Murudumbay Villagrán, Z. B. (2025). Innovación en la formación docente inicial: acercamiento a la teoría y la práctica profesional en Ecuador. *Reincisol.*, 4(7), 2515-2534. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2515-2534](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2515-2534)

Zapata Carreño, Julio Cesar, Cherre Antón, Carlos Alberto, & Agurto Nole, Carmen Rosa. (2025). Estrategias de involucramiento estudiantil para mejorar el aprendizaje significativo. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(especial), 283-291. Epub 19 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.933>

SOBRE LAS AUTORAS



Paula Correa Gutiérrez. Profesora de Castellano y Licenciada en Educación por la Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Pedagogía para la Educación Superior y estudiante del Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Cuenta con experiencia docente en establecimientos educacionales y preuniversitarios, articulando la enseñanza del lenguaje con procesos formativos integrales. Sus líneas de interés investigativo se orientan a la dimensión socioemocional

y el bienestar en la Formación Inicial Docente, con especial énfasis en la práctica profesional y en los procesos de construcción identitaria del profesorado en formación. Actualmente desarrolla una línea de investigación emergente en el ámbito socioemocional aplicado a la educación superior. Orcid <http://orcid.org/0009-0009-0484-639X>



Fabiola Sáez Delgado es Profesora, Licencia en Educación, Magíster en Educación y Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Pertenece al Departamento Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación. Actualmente es la Jefa del Doctorado en Innovación Educativa. Su Categoría académica es profesora Asociada y perfil investigador. Sus líneas de investigación son las tecnologías inmersivas en contextos

educativos; las variables de salud mental en comunidades educativas y las competencias socioemocionales. Coordinadora del Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional

Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC. En los últimos cinco años ha publicado más de 60 artículos científicos en revistas de alto impacto, liderado proyectos con financiamiento externo nacionales e internacionales. Actualmente es la investigadora responsable del Proyecto FONDECYT Regular N°1241902, titulado: “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-it basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, con una duración de 4 años (2024-2028), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Finalmente, ha obtenido el reconocimiento en la categoría Académico(a) destacado en Investigación Fundamental de la UCSC por cuatro años consecutivos (2022, 2023, 2024 y 2025) por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licencia en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima

Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes, emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



EDITORIA
ARTEMIS

2026