Educación

Religación Press

ProSELiT
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA UNA DOCENCIA SOSTENIBLE

Modelo ProSEL-iT de respuesta socioemocional antes, durante y después de situaciones críticas de aula:

12 relatos para bienestar docente



Fabiola Sáez-Delgado, Yaranay López-Angulo, Natalia Zañartu, Pilar Jara-Coatt, Javier Mella-Norambuena, Catherine Baeza-Sepúlveda

Fabiola Sáez-Delgado, Yaranay López-Angulo, Natalia Zañartu-Canihuante, Pilar Jara-Coatt, Javier Mella-Norambuena, Catherine Baeza-Sepúlveda

Modelo ProSEL-iT de respuesta socioemocional antes, durante y después de situaciones críticas de aula:

12 relatos para bienestar docente

Religación **P**ress
[Ideas desde el Sur Global]

ProSEL-iT Model of Socio-Emotional Response Before, During, and After Critical Classroom Situations:

12 Narratives for Teacher Well-Being

Modelo ProSEL-iT de Resposta Socioemocional Antes, Durante e Após Situações Críticas em Sala de Aula:

12 Relatos para o Bem-Estar Docente

Religación **P**ress
[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial
Editorial team

Ana B. Benalcázar
Editora Jefe / Editor in Chief
Felipe Carrión
Director de Comunicación / Scientific Communication Director
Melissa Díaz
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator
Sarahi Licango Rojas
Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial
Editorial Board

Jean-Arsène Yao
Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova
Fabiana Parra
Mateus Gamba Torres
Siti Mistima Maat
Nikoleta Zampaki
Silvina Sosa
Víctor Ancajima Miñán

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press. Diseño e Ilustración: Constanza A. Serrano Riquelme - hola@lienzostudio.cl
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at
https://press.religacion.com

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.

El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.

Título: Modelo ProSEL-iT de respuesta socioemocional antes, durante y después de situaciones críticas de aula: 12 relatos para bienestar docente

Derechos de autor | Copyright: Fabiola Sáez-Delgado, Yaranay López-Angulo, Natalia Zañartu-Canihuante, Pilar Jara-Coatt, Javier Mella-Norambuena, Catherine Baeza-Sepúlveda

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370.15 - Psicología educativa

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza | JNC - Psicología de la educación

BISAC: EDU046000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte| Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-08-12

ISBN: 978-9907-845-00-6

Registro de propiedad intelectual (Chile): 2026-A-8580

[APA 7]

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Zañartu-Canihuante, N., Jara-Coatt, P., Mella-Norambuena, J., & Baeza-Sepúlveda, C. (2026). *Modelo ProSEL-iT de respuesta socioemocional antes, durante y después de situaciones críticas de aula: 12 relatos para bienestar docente*. Religación Press. https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.478

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores/as

ABOUT THE AUTHORS

Fabiola Sáez-Delgado
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
fsaez@ucsc.cl
https://orcid.org/0000-0002-7993-5356

Yaranay López-Angulo
Universidad de Concepción | Concepción | Chile
yaralopez@udec.cl
https://orcid.org/0000-0002-3331-6875

Natalia Zañartu-Canihuante
Universidad Santo Tomás | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0003-3434-9721,
nzanartu@santotomas.cl.

Pilar Jara-Coatt
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
pilarjara@ucsc.cl
https://orcid.org/0000-0002-9975-8713

Javier Mella-Norambuena
Universidad Técnica Federico Santa María | Concepción | Chile
javier.mellan@usm.cl
https://orcid.org/0000-0002-4288-142X

Catherine Baeza-Sepúlveda
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
cbaeza@doctoradoedu.ucsc.cl
https://orcid.org/0000-0001-6160-7496

Resumen

Doce relatos reales de profesores chilenos constituyen el eje central de esta obra, que aborda la gestión de incidentes críticos en el aula desde una mirada profundamente humanizadora. Alejándose de la teoría abstracta, el libro analiza situaciones como agresiones, amenazas o acusaciones, ofreciendo un modelo práctico de respuesta estructurado en tres momentos: antes, durante y después de la crisis. Su propuesta central es transitar desde la reactividad hacia una acción socioemocional proactiva que proteja la salud mental del docente. El objetivo es que el profesorado no solo resista las adversidades, sino que logre florecer profesionalmente a través de ellas, fortaleciendo su vocación y su bienestar integral.

Palabras clave: bienestar docente, competencias socioemocionales, gestión de crisis, florecimiento profesional, ProSEL-iT

Abstract

Twelve real-life stories from Chilean teachers form the core of this work, which addresses the management of critical incidents in the classroom from a deeply humanizing perspective. Moving away from abstract theory, the book analyzes situations such as aggression, threats, or accusations, offering a practical response model structured in three moments: before, during, and after the crisis. Its central proposal is to move from reactivity toward proactive socio-emotional action that protects the teacher's mental health. The goal is for educators not only to withstand adversity but also to achieve professional flourishing through it, strengthening their vocation and overall well-being.

Keywords: teacher well-being, socio-emotional competencies, crisis management, professional flourishing, ProSEL-iT

Resumo

Doze relatos reais de professores chilenos constituem o eixo central desta obra, que aborda a gestão de incidentes críticos em sala de aula a partir de um olhar profundamente humanizador. Afastando-se da teoria abstrata, o livro analisa situações como agressões, ameaças ou acusações, oferecendo um modelo prático de resposta estruturado em três momentos: antes, durante e depois da crise. Sua proposta central é transitar da reatividade para uma ação socioemocional proativa que proteja a saúde mental do docente. O objetivo é que o professorado não apenas resista às adversidades, mas que consiga florescer profissionalmente através delas, fortalecendo sua vocação e seu bem-estar integral.

Palavras-chave: bem-estar docente, competências socioemocionais, gestão de crises, florescimento profissional, ProSEL-iT

Modelo ProSEL-iT de respuesta socioemocional antes, durante y después de situaciones críticas de aula:
12 relatos para bienestar docente

Contenido

Revisión por pares 7
Peer Review 7
Sobre los autores 8
About the authors 8
Resumen 10
Abstract 10
Resumo 11

Prólogo 16
Prefacio 18
Agradecimiento 22

Sección I
Marco teórico y metodológico 24

Introducción 25

Capítulo 1
El bienestar y el fortalecimiento (Thriving) docente: definición del marco conceptual

Capítulo 2
Las competencias socioemocionales en situaciones críticas: el rol de las habilidades clave como "escudo" protector bajo el modelo ProSEL-iT y la Taxonomía ASE-15D 35

Capítulo 3
El modelo de respuesta socioemocional en tres tiempos: estructura cronológica para la gestión de incidentes críticos (antes, durante y después) 42

Sección II
Casos de praxis y análisis de incidentes críticos 46

Capítulo 4
Caso de praxis 1- el aula invisible: desgaste y resiliencia en segundo ciclo y la diversificación lúdica como afrontamiento (profesora de historia, 5 a 8 Básico) 47

Capítulo 5
Caso de praxis 2- el límite del autocontrol: relato de una confrontación parental y el aprendizaje de no normalizar la violencia 65

Capítulo 6
Caso de praxis 3- el límite de la autoridad: relato de un intento de agresión y la transformación hacia una pedagogía de la negación 83

Capítulo 7
Caso de praxis 4- bajo la lupa de protocolo: relato de una acusación de maltrato y la fragilidad de la palabra docente 101

Capítulo 8
Caso de praxis 5- contar hasta diez: relato de una amenaza estudiantil, el acoso familiar y resiliencia a través del desapego profesional 128

Capítulo 9
Caso de praxis 6- el peso de la ingratitud: relato de un desafío estudiantil por la tecnología y la crisis de la vocación 146

Capítulo 10
Caso de praxis 7- la metamorfosis del rigor: relato del agotamiento profesional y la lucha por mantener la vocación en un aula disruptiva 163

Capítulo 11
Caso de praxis 8- cara de póker ante la amenaza: relato de una crisis de autoridad y la desilusión que transformo la vocación en resignación 183

Capítulo 12
Caso de praxis 9- entre el silencio y desahogo: relato de una ofensa íntima, el cuestionario vocacional y el ejercicio como refugio 204

Capítulo 13
Caso de praxis 10- el espejo del trauma: relato de una revelación de abuso, la vulnerabilidad compartida y la transformación hacia el liderazgo protector 227

Capítulo 14
Caso de praxis 11- el instinto frente a la manopla: relato de una agresión accidental, la soledad institucional y el giro hacia una pedagogía de la prevención 248

Sección III
El programa Prosel-iT y la promoción del aprendizaje socioemocional a través de tecnologías inmersivas 286

Referencias 295

Anexo 335

TABLAS

Tabla 1. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 1. 60

Tabla 2. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 2. 78

Tabla 3. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 3. 96

Tabla 4. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 4. 124

Tabla 5. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 5. 141

Tabla 6. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 6. 158

Tabla 7. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 7. 178

Tabla 8. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 8. 198

Tabla 9. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 9 221

Tabla 10. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 10. 242

Tabla 11. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)-Caso 11. 263

FIGURAS

Figura 1. Mapa de Navegación Temporal de Respuesta Socioemocional Docente 290

Prólogo

El aula El aula contemporánea es un espacio vivo y sistémico en constante cambio donde la pedagogía se entrelaza de manera inseparable con la complejidad de la condición humana. Tradicionalmente, los sistemas educativos han operado bajo la premisa utópica de que el espacio de aprendizaje es un entorno estático y predecible, invisibilizando los componentes emocionales y sociales que se entrelazan en el aula. Esto interpela a la pedagogía tradicional, obligando al tránsito de la neutralidad cognitiva hacia la humanización del aula, que valide el sentir y las dinámicas sociales de estudiantes y docentes quienes comparten, se vinculan y conviven en este espacio relacional. Es un hecho indiscutible, que el aula es un ecosistema complejo permeado por incidentes críticos recurrentes: desregulaciones conductuales severas, desafíos a la autoridad pedagógica, tensiones derivadas de la frontera tecnológica o confrontaciones parentales hostiles, en este sentido, la respuesta institucional de las comunidades educativas ha sido históricamente reactiva, punitiva o meramente administrativa. Este enfoque reduce la gestión de la crisis a la aplicación mecánica de protocolos, dejando a los profesores sumidos en una profunda soledad interpretativa y en un aislamiento afectivo crónico que desgasta su salud mental y los conduce directamente al burnout o a la deserción profesional.

La lógica del desgate normalizado bajo el romanticismo de la vocación docente, se traduce en acumulación de angustia y un quiebre de su sentido de autoeficacia. En este sentido, este libro pretende visibilizar esta problemática del sistema educativo en Chile, desde las voces de sus protagonistas. Esta obra titulada ***Modelo ProSEL-iT (Promoting Socio-Emotional Learning through immersive Technologies)*** *de respuesta socioemocional antes, durante y después de situaciones críticas de aula: 12 relatos para bienestar docente*, surge como una respuesta crítica, empíricamente fundada y profundamente humanizadora ante este

panorama. A través de una rigurosa arquitectura conceptual basada en la Taxonomía ProSEL-T MODEL 15D (Sáez-Delgado & López-Angulo, 2026), las autoras proponen un cambio paradigmático radical: transitar desde la reactividad ciega hacia una proactividad socioemocional reflexiva. El bienestar ya no se define de forma hedonista como la elusión de la tormenta, sino como una concepción eudaimónica basada en el *thriving* o florecimiento profesional: la capacidad instalada para movilizar recursos internos, crecer psicológicamente y prosperar precisamente a través de las dificultades del aula viva.

La relevancia y mérito distintivo de esta obra radica en su renuncia explicita a reduccionismos abstractos y descontextualizados. El espíritu de esta obra son las vivencias de sus protagonistas, relatos reales, honestos y a menudo dolorosos, de profesores chilenos que han habitado el laberinto de la crisis. Al analizar meticulosamente estos incidentes bajo la lógica cronológica de los Tres Tiempos (Antes, Durante y Después), el libro entrega al lector recomendaciones aplicables en el aula que actúan como un verdadero escudo protector intrapersonal e interpersonal.

Esta obra se constituye como un puente entre la investigación científica de alto nivel y la práctica cotidiana de las comunidades educativas. Es una pauta de lectura indispensable para docentes en ejercicio, equipos de convivencia escolar, directivos e investigadores que se nieguen a normalizar la violencia y el desgaste emocional. En definitiva, es una invitación valiente a co-construir una cultura escolar donde el bienestar del educador deje de ser un acto heroico individual y pase a ser un derecho sostenido institucionalmente.

Dra. Gissela Lozano Peña
Profesional del Equipo de Convivencia Escolar
Sub-dirección de Apoyo Técnico Pedagógico
Servicio Local de Educación Pública de Andalién Costa
Gobierno de Chile

Prefacio

Escribir este libro ha sido, ante todo, un ejercicio de escucha atenta y responsabilidad ética con la realidad escolar chilena. Como investigadores y formadores en el ámbito de la psicología y la educación, hemos sido testigos del creciente desgaste y malestar que embarga al profesorado en nuestro país; un fenómeno agudizado en la transición pospandemia donde la complejidad de la convivencia escolar y los desafíos relacionales parecen haber desbordado las herramientas pedagógicas tradicionales. Observamos con preocupación cómo la literatura científica suele describir el estrés, las licencias médicas y el agotamiento docente mediante frías estadísticas, despojando a esta crisis de sus rostros, sus voces y la densidad emocional que las comunidades educativas experimentan en el aula en tiempo real.

Nuestra motivación fundamental al diseñar el Modelo ProSEL-iT, desarrollado al alero del Proyecto FONDECYT Regular Nº 1241902 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, ha sido romper el silencio que muchas veces se vive en las aulas de las escuelas. Buscamos dotar al profesorado de un andamiaje operativo robusto que fortalezca su capacidad de respuesta frente a incidentes críticos, resguarde su bienestar socioemocional y contribuya de manera directa a proteger su dignidad profesional.

A través de la Taxonomía ProSEL-T MODEL 15D (Sáez-Delgado & López-Angulo, 2026), estructuramos quince competencias socioemocionales clave distribuidas de forma estratégica en dos grandes macrocompetencias: Conciencia y gestión emocional, y Comunicación y resolución de conflictos. Estas competencias no pretenden ser demandas adicionales de rendimiento para un profesorado que ya se encuentra sobrecargado por las exigencias del sistema; por el contrario, están pensadas para

operar como un escudo dinámico que amortigua el impacto del estrés agudo en tres momentos críticos esenciales:

- **Antes:** orientado a afinar la monitorización reflexiva y prevenir de manera adaptativa las señales de vulnerabilidad ambiental y relacional.
- **Durante:** diseñado para mantener el eje y la autorregulación en pleno nudo crítico, atenuando la reactividad defensiva e impulsiva frente a la disrupción.
- **Después:** destinado a habilitar la autocompasión, la reparación de los vínculos dañados, la catarsis técnica entre pares y el cierre simbólico del incidente, favoreciendo la elaboración de la experiencia y contribuyendo a disminuir el riesgo de desgaste profesional.

Una convergencia teórica transaccional: más allá de las recetas magistrales

Como equipo de autoras, asumimos esta publicación no como un producto dogmático, infalible o exento de oportunidades de mejora, sino como un avance sustancial y un marco operativo en constante maduración. Somos plenamente conscientes de que las situaciones críticas de aula constituyen fenómenos vivos, dinámicos y de alta densidad interactiva que no pueden ser reducidos a una sola mirada conceptual o metodológica. Por esta razón, la arquitectura del *ProSEL-T MODEL 15D* abraza conscientemente una perspectiva ecológica, relacional y sistémica del aula común. Cuando un docente se enfrenta a la complejidad escolar, entran en juego personas que transitan por diferentes etapas del desarrollo humano, rodeadas de variables contextuales, familiares y neurobiológicas simultáneas.

Bajo esta mirada holística, articulamos el despliegue intrapersonal e interpersonal de las competencias socioemocionales con aportes provenientes de la neurobiología fisiológica, la psicología clínica y los enfoques organizacionales. En este marco, la psicología clínica se incorpora como un referente conceptual que contribuye a comprender los procesos de regulación emocional en contextos educativos, y no como un modelo de intervención terapéutica aplicable al contexto escolar.

Reconocemos que las respuestas fisiológicas y emocionales que experimenta el profesorado frente a un incidente crítico cuentan con un sólido sustento científico. Desde una perspectiva educativa centrada en el desarrollo de las competencias socioemocionales, los aportes de la neurobiología, la psicología clínica y los enfoques organizacionales enriquecen la comprensión de estos procesos. A partir de esta integración interdisciplinaria se fundamentan las estrategias de autorregulación y co regulación que propone el Modelo ProSEL-iT para fortalecer la respuesta pedagógica del profesorado frente a situaciones críticas.

Es fundamental advertir a los lectores, directivos y formadores que las estrategias de intervención aquí delineadas deben ser aplicadas siempre con mesura, conciencia y criterio situado. Al tratarse de aproximaciones iniciales y contextualizadas en la realidad escolar, su efectividad depende directamente de la singularidad de cada ecosistema educativo. El *Modelo ProSEL-iT* no pretende constituir una receta magistral ni un estándar absoluto (*gold standard*); es, en cambio, una pauta de navegación reflexiva diseñada para salvaguardar la autoeficacia y el equilibrio emocional del educador, promoviendo que cada profesional ajuste estas herramientas con flexibilidad pedagógica y criterio profesional, resguardando que la función del aula permanezca en el ámbito educativo, orientada al bienestar, la prevención y el desarrollo socioemocional, evitando la patologización o psicologización de las relaciones escolares.

Estructura y alcance de la propuesta

Este libro no ofrece recetas mágicas ni manuales de autoayuda estériles; ofrece una metodología sistemática de análisis y praxis basada en la voz directa de los actores de la educación. A lo largo de estas páginas, el lector encontrará doce casos de praxis detallados que retratan con fidelidad fenomenológica y ética incidentes reales que van desde desregulaciones emocionales en estudiantes con necesidades educativas especiales o trastornos del neurodesarrollo, hasta amenazas complejas y situaciones de desprotección institucional o cuestionamiento de la legitimidad de la palabra docente.

A través de la articulación de estos relatos con sus respectivas matrices de análisis temporal, aspiramos a que esta obra se convierta en una herramienta de consulta diaria para los equipos de convivencia escolar y los docentes que habitan las salas de clases. Mantenemos la firme convicción de que el aprendizaje de las competencias socioemocionales se fortalece cuando los estudiantes observan cómo sus docentes gestionan sus propias emociones y relaciones en situaciones desafiantes. No obstante, para que un docente modele la calma, primero necesita sentirse protegido, validado y provisto de recursos formativos por el sistema. Con este libro, esperamos aportar un peldaño sólido hacia la dignificación del ejercicio profesional y el florecimiento de quienes tienen en sus manos la tarea de educar.

Los autores
Fabiola Sáez-Delgado, Yaranay López-Angulo, Natalia Zañartu, Pilar Jara-Coatt,
Javier Mella-Norambuena y Catherine Baeza-Sepúlveda

Agradecimiento

La materialización de este libro y el desarrollo del Modelo Pro-SEL-iT son el resultado de un riguroso esfuerzo colectivo e institucional que ha buscado conectar la producción de conocimiento científico con la realidad de las comunidades educativas en Chile.

En primer lugar, expresamos nuestro más profundo y sincero agradecimiento a los profesores y profesoras del sistema escolar chileno que participaron de manera generosa en este estudio. Con un compromiso ético y pedagógico admirable, abrieron las puertas de sus experiencias más íntimas y dolorosas, nos entregaron su consentimiento y compartieron con nosotras aquellos relatos de angustia, contención, resiliencia y búsqueda de sentido en las aulas vivas. Sus voces sinceras no solo humanizan esta investigación, sino que constituyen el insumo fundamental y el motor reflexivo que permite avanzar de manera real en la ciencia de la educación y en el diseño de estrategias prácticas para el bienestar docente. Esta obra les pertenece por derecho propio; es un homenaje a su perseverancia diaria y a su derecho inalienable a florecer en su profesión.

Asimismo, manifestamos nuestro reconocimiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, cuyo financiamiento a través 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*", hizo posible la viabilidad técnica y operativa de esta investigación científica.

De igual modo, agradecemos al Grupo consolidado de investigación denominado: "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 respaldar

conceptualmente cada fase de este trabajo, promoviendo de manera constante el estudio del aprendizaje socioemocional, el bienestar y la salud mental para fomentar la prosperidad docente dentro del sistema escolar.

Sección I

Marco teórico y metodológico

Introducción

El aula como escenario vivo y la necesidad de transitar de la "reactividad" a la "proactividad socioemocional"

El aula de clases nunca ha sido un espacio estático ni predecible; es, por antonomasia, un escenario vivo (Bennett, 2022; Fullan et al., 2024). En ella confluye trayectorias humanas diversas, realidades familiares complejas, tensiones socioculturales y un entramado de emociones que interactúan en tiempo real (Bronferbrenner, 1979; Saltalı, 2022). En este ecosistema dinámico, las interacciones pedagógicas no están exentas de conflicto. Por el contrario, los docentes afrontan de manera cotidiana a incidentes o situaciones críticas: desde conductas disruptivas crónicas y desregulaciones emocionales severas en los estudiantes, hasta confrontaciones hostiles con los apoderados que resquebrajan la alianza escuela-familia (Becerra et al., 2020; Călinescu; 2025; Wettstein et al., 2023; Porter et al., 2022; Valente et al., 2022).

Históricamente, la formación docente y los planes de convivencia escolar han abordado estas crisis desde una lógica eminentemente reactiva o administrativa (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023). Cuando un aula se desestabiliza, la respuesta suele centrarse en la aplicación mecánica de protocolos, derivaciones a inspectoría, suspensiones o la búsqueda de soluciones externas que alivien el síntoma inmediato, pero que dejan al educador en una profunda soledad interpretativa y con un desgaste emocional acumulado (Anabalón et al., 2024; Oyarzún et al., 2026). El testimonio del profesorado chileno devela una amarga constante: la sensación de transformarse en un "estropajo" o el tener que recurrir al aislamiento afectivo y al autocastigo para continuar al frente de la clase al día siguiente (Sáez-Delgado et al., 2023). Esta perspectiva reactiva es

insuficiente y destructiva; desgasta la salud mental, erosiona la vocación y conduce irremediablemente al agotamiento profesional (Jara-Coatt et al., 2026; Ramos et al., 2023; Sáez-Delgado et al., 2025a 2025b).

Frente a este panorama, este libro nace bajo la convicción de que es urgente transitar de la reactividad a la proactividad socioemocional. Ser proactivo socioemocionalmente no significa idealizar la escuela ni pretender erradicar el conflicto; significa asumir que las crisis van a ocurrir y que el bienestar docente no radica en la ausencia de problemas, sino en la capacidad instalada para prosperar y florecer (thriving) a través de ellos (Collie & Martin, 2024; Collie et al., 2025; Concha-Herrera et al., 2025; Jara-Coatt et al., 2025; López-Angulo et al., 2022; Lozano-Peña et al., 2022; Sáez-Delgado, 2026). Implica entender que los recursos socioemocionales no son meros complementos didácticos, sino un escudo protector y una herramienta de navegación indispensable para la praxis diaria.

Para operacionalizar este tránsito de forma empírica y metodológica, esta obra presenta el Programa **ProSEL-**iT (Sáez-Delgado, 2024), cuyo acrónimo devela la naturaleza de su propuesta:

- En inglés: Promoting Socio-Emotional Learning through immersive Technologies.
- En español: Promoción del Aprendizaje Socioemocional a través de Tecnologías Inmersivas.

ProSEL-iT se constituye en un marco de intervención que dota al profesorado de un andamiaje robusto sustentado en **The ProSEL-T Model 15D (Professional Social-Emotional Learning and Transactional Model of 15 Dimensions) (Sáez-Delgado & López-Angulo, 2026).** Este modelo transaccional y multidimensional organiza quince competencias socioemocionales críticas divididas estratégicamente entre la Concien-

cia y gestión emocional y la Comunicación y resolución de conflictos. Estas habilidades actúan directamente en la trinchera escolar, permitiendo al docente amortiguar el impacto del estrés inmediato y guiar con éxito el clima de la sala de clases a través de una estructura cronológica de respuesta en Tres Tiempos:

- **Antes:** la capacidad de prevenir, movilizar la conciencia emocional interpersonal, leer las señales de vulnerabilidad en el entorno y preparar el terreno afectivo antes de que estalle la crisis.

- **Durante:** la gestión emocional en el nudo crítico, manteniendo el eje frente a la agresión, la disrupción o el desacuerdo a través de la autorregulación, la asertividad pragmática y la co-regulación, evitando escalar el conflicto.

- **Después:** el tiempo de la autocompasión, la reparación del vínculo, el análisis reflexivo transaccional de lo vivido, el apoyo simétrico entre pares y la activación de estrategias de autocuidado que impidan la cronificación del trauma o el estrés post-crisis.

El corazón de este libro no se queda en la abstracción teórica. A través de 12 casos de praxis, el lector se adentrará en relatos reales, honestos y conmovedores de profesores que han habitado el laberinto de la angustia contenida y el límite del autocontrol. Cada caso es analizado minuciosamente bajo la lupa de las 15 competencias desplegadas y ausentes de *The ProSEL-T Model 15D*, ofreciendo recomendaciones prácticas, aplicables y realistas para el quehacer pedagógico.

Este libro, financiado por el Proyecto Fondecyt Regular N.º 1241902 y respaldado por el grupo de investigación Thrive4All, pretende ser un puente definitivo entre la investigación científica y la realidad del aula.

Por ello, esta obra está pensada y dirigida tanto a profesores de aula en ejercicio y equipos de convivencia escolar, como a directivos de instituciones educativas y formadores de formadores en las facultades de educación. Es, en definitiva, una invitación a dejar de normalizar la violencia, a romper el silencio de los pasillos y a co-construir una cultura escolar donde la prosperidad y el florecimiento del docente dejen de ser una excepción dictada por el voluntarismo o la vocación sufrida, y pasen a ser un derecho sostenido institucionalmente.

Capítulo 1: El Bienestar y el Florecimiento (Thriving) Docente: Definición del marco conceptual



Redefiniendo el bienestar: más allá de la visión hedonista y la ausencia de conflicto

Tradicionalmente, el bienestar en el contexto educativo ha sido comprendido desde una perspectiva reduccionista o hedonista, vinculada casi exclusivamente a la ausencia de estrés, a la minimización del conflicto o a estados transitorios de satisfacción y comodidad (Ryff, 2008). Bajo este paradigma clásico, un docente "bien" sería aquel que no enfrenta disrupciones en su sala de clases, cuyos estudiantes se mantienen en un estado permanente de pasividad y cuyas jornadas transcurren sin alteraciones.

Sin embargo, esta visión estática resulta utópica e incompatible con la naturaleza intrínseca del sistema escolar actual (Jackson & Viljoen, 2024). El aula, como escenario vivo y complejo, es un territorio donde el conflicto no es una anomalía, sino una constante derivada de la diversidad y de la interacción humana (Llorent et al., 2026). Vincular el bienestar a la inexistencia de problemas condena al profesorado a una frustración crónica, pues sitúa la salud mental en un ideal inalcanzable.

Por tanto, es imperativo transitar hacia una concepción eudaimónica del bienestar (Rayan & Deci, 2001). dentro del magisterio. El bienestar docente no puede seguir definiéndose por lo que no ocurre (ausencia de estrés, ausencia de violencia), sino por los recursos internos, las competencias y los significados que el educador moviliza a pesar de y a través de las dificultades. El bienestar real en la escuela no es un estado de calma pasiva; es un equilibrio dinámico y una capacidad instalada de agencia y autorregulación ante la adversidad (Sáez-Delgado et a., 2025e; Yuste-Hidalgo et al., 2026).

El concepto de Thriving o florecimiento docente

Cuando la respuesta del profesorado ante las crisis de aula va más allá de la mera supervivencia o del retorno al estado inicial, entramos en el terreno del florecimiento profesional o thriving (Beltman et al., 2011; Sáez-Delgado et al., 2025e) . Mientras que la resiliencia clásica a menudo se define como la capacidad de "resistir" y volver a pararse tras un golpe, el thriving implica una transformación cualitativa: es un proceso de crecimiento y desarrollo psicológico que ocurre precisamente al afrontar y superar los desafíos (Carver, 1998).

El florecimiento docente se compone de dos dimensiones interconectadas y esenciales (Chen et al., 2022; Drew & Sosnowski, 2019):

1. La vitalidad: la experiencia subjetiva de tener energía disponible, entusiasmo y un sentido vivo de la vocación en el día a día.

2. El aprendizaje y desarrollo: la sensación de estar adquiriendo nuevas herramientas, mejorando las propias competencias y desplegando el máximo potencial a través de la práctica reflexiva.

Un docente que florece no es inmune al dolor ni a la frustración de un incidente crítico (Gu & Day, 2013). La diferencia radica en que utiliza el nudo crítico como un catalizador pedagógico y personal. En lugar de experimentar un quiebre irreversible o un desgaste que lo lleve a la deserción, el profesional analiza la situación, robustece sus estrategias de afrontamiento y resignifica su rol, transformando la crisis de aula en una oportunidad de madurez y pericia (Hascher et al., 2021).

¿Por qué el bienestar no es la ausencia de conflicto, sino la capacidad de prosperar en él?

El aula es un espacio dinámico donde interactúan realidades socioemocionales complejas (Llorent et al., 2025). Pretender erradicar el conflicto de ella es negar la oportunidad de educar en y para la vida (Tomczyk et al., 2024). Por ende, la verdadera prosperidad docente se juega en la capacidad de habitar la tormenta sin desintegrarse.

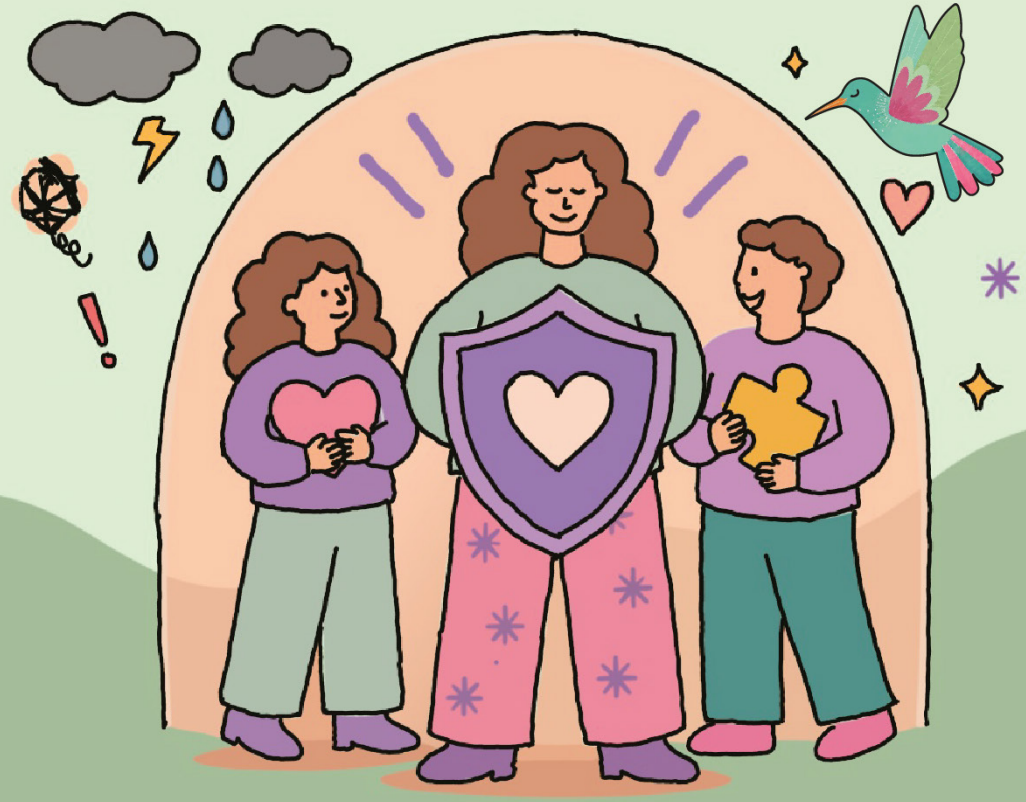
El conflicto como dinamizador de la práctica: los incidentes críticos (desregulaciones de estudiantes, tensiones con apoderados) actúan como espejos que develan las fisuras de los modelos tradicionales y obligan a la innovación. Prosperar en el conflicto significa poseer la flexibilidad cognitiva para leer la crisis no como un ataque personal, sino como un síntoma de un sistema o un entorno que requiere una respuesta diferenciada (Harel et al., 2023).

El modelamiento socioemocional directo: los estudiantes no aprenden competencias socioemocionales a través de discursos teóricos, sino observando cómo sus profesores gestionan sus propias emociones bajo presión (Villaseñor, 2017). Un docente capaz de mantener su centro y responder con proactividad y asertividad en el momento álgido de una crisis está transformando el conflicto en una lección viva de autorregulación (Ciolan & Florescu, 2023).

La prevención del desgaste por aislamiento: cuando el conflicto se asume como un fracaso personal, el docente se recluye en la culpa y el silencio (Woods & Carlyle, 2002). Al entender que el bienestar consiste en la capacidad colectiva e institucional de procesar y superar la crisis, el conflicto se socializa, se comparte con la comunidad y se convierte en un acervo de resiliencia comunitaria en la escuela (Hargreaves & Shirley, 2021).

En síntesis, el florecimiento profesional no florece en laboratorios estériles ni en aulas ficticias desprovistas de roces (Rehal & van Nieuwerburgh, 2022). El thriving se forja en la complejidad del quehacer cotidiano, y es precisamente aquí donde cobra relevancia la adopción de marcos de intervención estructurados como el Modelo ProSEL-iT (Sáez-Delgado, 2024), el cual dota al educador de un andamiaje robusto de competencias socioemocionales para amortiguar el impacto del estrés inmediato, reparar los vínculos dañados y salir de la experiencia con un sentido renovado de autoeficacia (Badley, 2026).

Capítulo 2: Las Competencias Socioemocionales en Situaciones Críticas: El rol de las habilidades clave como "escudo" protector bajo el Modelo ProSEL-iT y la Taxonomía ASE-15D



Las competencias socioemocionales como el "escudo" del educador

En el marco de la práctica pedagógica contemporánea, las competencias socioemocionales del profesorado han dejado de ser consideradas simples habilidades blandas o complementos de la idoneidad didáctica (Arciniegas-Romero et al., 2025). En un aula viva y convulsa, estas competencias se constituyen como un verdadero escudo protector e institucional (Algan & Huillery, 2025). No operan como un mecanismo de aislamiento pasivo frente a la realidad escolar, sino como un andamiaje dinámico que amortigua el impacto del estrés agudo, previene el desgaste profesional crónico (burnout) y salvaguarda la salud mental del docente en el momento exacto en que estalla la crisis (Conte et al., 2025; Wang et al., 2025).

Cuando un docente carece de este escudo, un incidente crítico en el aula, como una agresión verbal, una desregulación severa o una confrontación hostil, impacta directamente en su estructura emocional y biológica, gatillando respuestas automáticas de parálisis, huida o contraataque defensivo (Robles et al., 2026; Scharpf et al., 2023). Por el contrario, un escudo socioemocional robusto permite procesar el impacto de la crisis, decodificar el entorno con claridad y actuar de forma deliberada y estratégica, transformando un escenario potencialmente traumático en una oportunidad de modelamiento conductual y aprendizaje profesional (Avivar-Cáceres et al., 2022; Monroy & Manzanal, 2025).

Arquitectura del escudo protector: las 15 competencias del modelo ProSEL-iT

Para que este escudo resguarde eficazmente la salud mental y la autoridad pedagógica, la arquitectura conceptual del Modelo ProSEL-iT

adopta la taxonomía ProSEL-T MODEL 15D (Sáez-Delgado & López-Angulo, 2026), estructurando las herramientas operativas del docente en dos grandes macrocompetencias interconectadas.

Macrocompetencia I: conciencia y gestión emocional

1. Auto conciencia emocional (intrapersonal): es el proceso fundamental de dirigir la atención hacia los estados internos para identificar, evaluar y comprender con precisión lo que se siente de forma autónoma. Permite al docente reconocer el impacto inmediato de la crisis en su propio pensamiento y conducta, asumiendo una postura responsable frente a sus tendencias afectivas (Hadi & Gharaibeh, 2023; Siswanto et al., 2026).

2. Conciencia emocional interpersonal (interpersonal): involucra la capacidad crítica para percibir, descodificar y entender las emociones y estados afectivos de los estudiantes o apoderados involucrados, captando sus tensiones incluso cuando no son expresadas de manera explícita o verbal (Smith et al., 2024).

3. Conciencia plena de las emociones (intrapersonal): basada en la atención plena y libre de juicios intencionados en el momento presente. Facilita un proceso estructurado de autoobservación y conciencia corporal afectiva, logrando un control y aceptación del mundo afectivo en pleno escenario de crisis (Garner et al., 2018; Jennings, 2016; Roeser et al., 2012).

4. Regulación emocional (intrapersonal): habilidad clave para controlar emociones intensas y displacenteras (como la ira, la frustración o el miedo). Su foco es inhibir reacciones impulsivas destructivas, como gritar, interrumpir o culpar, y seleccionar estratégicamente una respuesta conductual adecuada al contexto pedagógico (Taxer & Gross, 2018).

5. Co-regulación emocional (interpersonal): capacidad de desplegar dinámicas de ajuste emocional recíproco durante la interacción directa con el estudiante desregulado. El docente utiliza su propia calma, tono de voz y modulación afectiva como un soporte mutuo para desescalar los niveles de hostilidad ambientales (Kostøl, 2026; Murray et al., 2025).

6. Autocompasión (intrapersonal): implica brindarse un trato amable a sí mismo frente a los errores cometidos, las dificultades de la jornada o el profundo sentimiento de impotencia. Reduces la autocrítica destructiva y fomenta la aceptación activa de las propias limitaciones en escenarios de alta presión (Awwad-Tabry & Levkovich, 2024; Ragni et al., 2023; Squyres, 2023; Tarrasch et al., 2020).

7. Gestión del estrés (intrapersonal): capacidad para identificar activamente los estresores del aula y movilizar de forma planificada técnicas de relajación, organización del tiempo y estrategias de afrontamiento que sostengan la resiliencia y la salud mental bajo presión crónica (Paudel et al., 2022; Zito et al., 2024).

8. Reflexión emocional (intrapersonal): vinculada a la práctica reflexiva en la acción y sobre la acción. Es el análisis posterior que realiza el docente sobre sus propias emociones y experiencias vividas, extrayendo aprendizajes pedagógicos de los nudos críticos y sistematizando la experiencia en la trinchera escolar (Pekkarinen et al., 2023).

9. Empatía (interpersonal): competencia transversal para comprender y conectar profundamente con los sentimientos, necesidades y respuestas afectivas de los otros durante el conflicto, validando su realidad relacional sin personalizar la crisis (Makoelle, 2022; Samavi et al., 2022; Wang et al., 2022).

Macrocompetencia II: comunicación y resolución de conflictos

10. Comunicación asertiva (intra/interpersonal): conjunto de habilidades entrenables destinadas a expresar ideas, necesidades, límites y emociones con total claridad, firmeza y amabilidad, resguardando la dignidad personal y la autoridad del rol sin caer en la sumisión ni en la agresión reactiva (Márquez-Cabellos & Ramos-Ramírez, 2024; Zhou et al., 2024).

11. Escucha activa (intra/interpersonal): habilidad de ofrecer una presencia plena y una atención genuina al interlocutor sin interrupciones prematuras. Utiliza el parafraseo y el feedback para validar emocionalmente al estudiante o apoderado antes de proponer soluciones o penalizaciones (Kourmousi et al., 2017; Kourmousi et al., 2018).

12. Manejo del desacuerdo (interpersonal): capacidad para orientar de forma constructiva la resolución de disputas mediante estrategias colaborativas contextualizadas, tales como la negociación (búsqueda de acuerdos que consideren a ambas partes) o la mediación (actuar como un tercero imparcial que facilita el diálogo) (Obraztsova, 2018; Lopez-Ozieblo, 2018).

13. Tolerancia (intrapersonal): competencia ligada a valores que permite aceptar, respetar y gestionar de manera constructiva las diferencias individuales (opiniones, identidades o conductas) en contextos de tensión, logrando manejar la incomodidad sin bloquear el diálogo ni actuar desde el prejuicio o la impulsividad (Leonard & Leonard, 2006; Safran & Safran, 1984).

14. Toma de perspectiva (interpersonal): habilidad cognitiva y socio-cognitiva que faculta al docente para ver la situación crítica-

mente desde el punto de vista del estudiante o apoderado, facilitando la interpretación justa de las intenciones ajenas y ampliando la comprensión integral del contexto social (Gehlbach et al., 2004; Israelashvili et al., 2025).

15. Toma de decisiones responsable y ética en crisis (dirección estratégica): implica la capacidad de evaluar de forma rápida, analítica y ética las opciones de intervención disponibles en medio de un incidente crítico, sopesando su impacto formativo y de seguridad para activar eficazmente los protocolos institucionales cuando sea estrictamente necesario (Shapira-Lishchinsky, 2011).

El impacto del "escudo" ProSEL-iT en la trinchera escolar

La articulación de estas 15 competencias a través del Modelo ProSEL-iT transforma profundamente la experiencia del profesorado en la trinchera escolar. En primer lugar, evita que el docente asuma la crisis bajo la lógica de la culpabilidad o el aislamiento afectivo, permitiéndole verbalizar sus necesidades ante la institución. En segundo lugar, el despliegue de este escudo socioemocional tiene un efecto colateral directo en el clima del aula: al activar herramientas de la taxonomía como la co-regulación, la escucha activa o la comunicación asertiva, el docente desescala la tensión ambiental y ofrece un modelamiento socioemocional en tiempo real para el resto de los estudiantes que observan la escena.

Capítulo 3: El Modelo de Respuesta Socioemocional en Tres Tiempos: Estructura cronológica para la gestión de incidentes críticos (Antes, Durante y Después)



La dimensión temporal de la crisis en el aula

Un incidente crítico en el entorno escolar no es un hecho aislado que empieza y termina en el momento de la disrupción física o verbal. La literatura científica y la experiencia en la trinchera pedagógica demuestran que las crisis tienen una anatomía fluida, con una fase de gestación subyacente y una onda expansiva de repercusiones emocionales que se extiende mucho más allá del timbre de salida.

Por esta razón, el Modelo ProSEL-iT plantea que la respuesta socioemocional del profesorado no puede confinarse a la improvisación del momento álgido. Se requiere un mapa de navegación temporalizado que organice las competencias de la taxonomía ProSEL-T MODEL 15D (Sáez-Delgado & López-Angulo, 2026), en un continuo estratégico. Dividir la intervención en Tres Tiempos (Antes, Durante y Después) permite al docente recuperar el control pedagógico, proteger su salud mental y estructurar un entorno predecible y seguro para el aprendizaje, transformando la reactividad ciega en proactividad reflexiva.

Primer tiempo: el "antes" (prevención, lectura y preparación del entorno)

El Antes constituye la base de la proactividad socioemocional. No implica adivinar el futuro, sino afinar los mecanismos de monitorización del aula y fortalecer el estado interno del educador para que la crisis, si llega a desencadenarse, no lo encuentre desarmado. En este tiempo, el foco está en la prevención y la mitigación del riesgo ambiental.

Segundo tiempo: el "durante" (contención, co-regulación y fronteras de respeto)

El Durante representa el nudo crítico; es el segundo exacto en que la situación hace crisis (p. ej., un estudiante desregulado insulta al docente, lanza un banco, o un apoderado irrumpe de manera violenta). El objetivo prioritario en este tiempo es desescalar el conflicto, resguardar la seguridad física y psicológica del grupo y evitar el enganche reactivo.

Tercer tiempo: el "después" (reparación, reflexión y florecimiento docente)

El Después es, lamentablemente, el tiempo más olvidado en las culturas escolares tradicionales, lo que perpetúa la sensación del docente de quedar como un "estropajo". En el modelo ProSEL-iT, esta fase es el motor del florecimiento profesional (thriving) y de la salud mental a largo plazo. Su meta es el cierre simbólico del nudo crítico, la sanación personal y la reparación del tejido relacional dañado.

Sección II

Casos de praxis y análisis de incidentes críticos

Capítulo 4: Caso de Praxis 1 – El Aula Invisible: Desgaste y Resiliencia en Segundo Ciclo y la Diversificación Lúdica como Afrontamiento (Profesora de Historia, 5° a 8° Básico)



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 1)

Nombre del caso: el laberinto del aguante: relato de una agresión verbal crónica, la angustia contenida y la soledad frente al sistema

Trayectoria docente: "Tengo 44 años y creo que este año 19 de servicio, no me acuerdo bien."

Personas/actores involucrados: docente de Educación Diferencial de 44 años de edad, 19 años de servicio en un establecimiento de Educación Municipal Regular. Estudiante perteneciente al Programa de Integración Escolar.

Curso/nivel educativo: octavo año Básico.

Contexto de la situación (caso/el problema): el caso presenta una reiteración de violencia verbal estudiantil contra una docente, manifestada a través de interacciones agresivas espontáneas durante el periodo académico. Estas acciones se produjeron específicamente durante la ejecución de las actividades pedagógicas programadas.

Qué ocurrió antes de la situación crítica:

> Estaba con un estudiante, un estudiante de octavo. Bueno el episodio fue dentro de la sala de clases donde yo me acercé al alumno que está a cargo mío bueno, tengo 11 a cargo mío, pero ese específicamente con necesidad educativa permanente. Me acerco a hacerle la clase. Llevé material concreto, porque estaba pasando el sistema monetario, me siento al lado y me dice:

- ¿A qué viene?

Yo sabía que él tenía problemas o conflictos, o sea, como un entorno familiar muy complicado. Y yo le dije:

- No, mira, si te traje este sistema monetario porque vamos a trabajar, porque después tengo un plan y vamos a salir de aquí.

Lo proyecté que íbamos a salir de la escuela para entusiasmarlo.

Que ocurrió durante la situación crítica

La docente relata que, al acercarse al estudiante con el fin de realizar el acompañamiento a la actividad, el estudiante le dice:

> - No, déjeme de hueviar, ¡ya estoy cansado!
>
> Y me tira las cosas y sale de la sala. Y yo quedé, así, helada. Primera vez que me enfrento a una situación donde me sentí totalmente agredida. Tenía ganas de llorar, porque la verdad es que uno está preparado para un niño desregulado.
>
> Uno sabe que tiene que enfrentar, dejarlo solo, tiene que tomar distancia. Hay diferentes estrategias que uno le enseña. Uno se perfecciona durante los años de servicio. Pero este niño fue totalmente espontánea la reacción y común, porque se fue repitiendo durante todo el semestre.

De hecho, yo terminé así agotada con la expulsión del niño. Antes de salir de vacaciones, la semana pasada, estuvo miércoles, jueves y viernes suspendido. Por la misma situación, porque lo repitió:

- ¡Déjeme de huevear, déjame de huevear!

- ¿Para qué sirve esta hueá?

Y yo me decía, no está resultando esto.

> Así que le hablaba como si fuera a un amigo. Pensé, ya busquemos otra estrategia, saquémoslo de la sala, vamos a agotar los recursos. Lo empecé a sacar con otro compañero. Entonces, lo saqué para que los dos se potenciaran, se sintieran más relajados, más importantes, más adultos a lo mejor.
>
> Pensaba, él viene de es un contexto social, familiar, difícil, por no decir con un contexto de droga, intervenido por programa. Yo no uso delantal violeta, o sea, morado, violeta, porque como son grandes, entonces para llegar más a ellos.

Y luego lo saco de la sala, estamos solamente nosotros en un momento de calma y él con el mismo tema, que la droga, que no sé qué, me decía:

- ¡Tía, déjeme de huevear!

y yo:

> - En qué momento, en qué forma te explico que yo soy tu profesora, que yo no puedo aceptar que tú hables con grosería hacia mi persona, que yo no lo voy a permitir, no, y no lo voy a permitir. Y con otro profesor, si a lo mejor te dan la confianza, es tu profesor varón, a lo mejor te puede dar la confianza, pero yo no. A mí no, no estoy acostumbrada.

Se lo repetía reiteradas veces y tampoco me funcionaba esa estrategia de trabajar afuera, para que él tratara de respetar, o con otro compañero.

La segunda vez, entré a la sala de clases en inglés para ayudarlo y estaba la docente de inglés con el curso de octavo año.

Y yo le dije, hola y me mira así nomás y me dice:

- ¿Qué querís?

Le dije:

- ¿Perdón?

Y me respondió:

- ¿Qué quieres, tía?

Le contesté:

- Ah, ya. Lo que pasa es que vengo a buscarte porque tengo una…

No le podía nombrar ni tarea ni nada, así que le dije:

-Te tengo una actividad, una actividad para poder trabajar contigo.

Y me chasquea los dedos y me dice:

-No, ¡Déjame de hueviar!

Y se sale de la sala, esta es la segunda vez, sale de la sala y los demás compañeros todos así como, ¿Qué onda? Así que la primera vez yo, no, hice nada, la segunda vez acudí a convivencia escolar.

Qué ocurrió después de la situación crítica

> "Yo creo, que conversar con el psicólogo en los pasillos me dijo tranquila".

Le dije al psicólogo:

-No, estoy enojada, estoy cansada, tengo ganas de llorar. Nunca me había pasado esto. Yo sé, que a lo mejor esto es lo que está pasando actualmente con los niños, no sé, el contexto.

Todos me dicen, pero mira el contexto del niño, preocúpate del niño, mira el contexto familiar, no tiene papá, la mamá trabaja, vive en la calle.

Entonces uno tiene que aguantar porque, chuta, sí, en realidad, pobre niño.

> Porque al final esa amargura, esas ganas de llorar, que yo digo, yo no puedo llorar porque uso antidepresivo. Entonces yo digo, yo uso un antidepresivo para una depresión medianamente severa, no ha llegado a severa aún, pero me contiene para no llorar, pero la angustia la siento, o sea, yo siento ganas, al narrar esta historia yo vuelvo a sentir ganas de llorar, pero como no puedo llorar físicamente, siento la angustia en la garganta, porque recuerdo exactamente como cada vez que lo veo al niño, siento eso.

Entonces, al final se me transformó como en una lucha, como decir, ya, tranquila, tú puedes. Tú no le vas a ganar. Tú busca la estrategia, tú sé paciente, dale tu espacio.

Todas las estrategias habidas o por haber de calma, o sea, de lo que uno ha podido leer, o de la maternidad te lo ha enseñado más que nada.

> No libros, sino que la maternidad de esperar, de guardar silencio cuando ellos están realmente o no quieren que uno lo acompañe. Y decir, bueno, no quieren. Y ganarse un lado y no hablar. O sea, eso estoy llegando a hacer, porque en realidad es algo que se da.
>
> Entonces yo me quedé como con la vergüenza y con el dolor, me sentí como, no sé, como estropajo, la verdad. Pensaba, ¿Cómo un niño tan pequeño te puede hacer tanto daño? Eso es lo que pensé emocionalmente.
>
> Dije ¿Y por qué? O sea, no. Yo me autorregulo y ya, dije, ya. Y empecé a soltar por los pasillos mientras lo iba a buscar. Y el niño, esta fue la segunda vez, el niño justo se encontró con el psicólogo y empezaron a conversar. Y después el psicólogo se acercó a mí con el niño, no sé, había pasado un bloque en el

segundo bloque, me encontró en los pasillos y me dijo que el estudiante me quería pedir disculpas, si yo acaso podía hablar con él.

La verdad es que yo lo miré y lo escuché, no pidió disculpas, no pidió disculpas el joven, pero sí yo sentí que lo escuché me dijo pero es que yo había llegado mal y me volví a sentir yo soy la culpable o sea yo no debería haberte invitado a una actividad o sea tenía que dejar sí es que yo venía y estaba cansado y había dormido mal y por eso hice eso.

la primera vez lo conversé aquí, con mis pares y todo, y la segunda vez, y la tercera y la cuarta, porque esto ya se hizo costumbre. Mejor me quedé en silencio, porque al final era ¡Pero tú párate más firme! o tú no seas tan blanda, o tú haces esto, eran los comentarios de colegas... y yo decía, sí, he hecho todo eso, o no puedo ser alguien que no soy, no puedo de un momento a otro ser una profesora, no sé, más estricta, si yo no tengo esa habilidad de ser estricta.

Pues no sé, no entiendo a qué es lo que me quieren llegar o decir, sin decirlo. Pero dime, ¿Qué es lo que encuentras?, ¿Qué yo hablo muy despacio?, ¿Hablo muy fuerte? o que a lo mejor yo debería no pescarlo, porque como dicen ustedes, no sé.

No sé cómo nombrarlo, no sé nada. Sé que es una forma mecánica que yo tengo de siempre, de cómo conversarlo en mi soledad, de guardar silencio, de tratar de llorar. A veces me da por fumar un cigarro, a veces aferrarme a los hijos cuando llego a casa, un abrazo y eso.

Como describe su bienestar

Pienso que mi perseverancia. Porque frente a conflictos, aunque me autocastigo, que eso es lo malo, busco la solución. Me calmo. Digo, no, ya, es un alumno, yo tengo que buscar, no me puedo dar por vencida, una cosa así. Digo, yo voy a buscarlo, voy a conquistar, voy a buscar estrategia. A lo mejor no vamos a ser tan cercanos, pero mi misión la tengo que entregar.

Cómo describe su Resiliencia

Me pasa, no sé, que a veces más que nada guardo situaciones. No tengo nada, ningún escape, ni aquí en la escuela. Y, no sé, me recupero así sola. No sé cómo me recupero. Y lo mentalizo, así como más que nada digo, ya, no. Esto va a pasar y mañana va a ser un mejor día. Y me voy. Y en la casa trato de no llevar los problemas para la casa, aunque uno en la casa tiene los problemas. No sé cuál de los dos lados.

Cómo describe su florecimiento profesional

No. Creo que esto no me ha servido de nada más que de pena. No, para nada. No se crece con esto porque dentro de los 18 años he tenido miles de desregulaciones de niños con diferentes diagnósticos y nunca me había pasado que me he sentido violentada. Porque me han pegado, me han mordido, pero es por expresar algo que necesitan o que requieren, aunque es una agresión.

Trato de pensar, es un niño pequeño, se está acostumbrando, veo el contexto, pero esto lo siento como algo que me castiga, por algo el niño debe tener, obviamente algo emocional en su interior que castiga, pero ese castigo a mí me duele porque no estoy acostumbrada que una persona externa me trate así, en estos 44 años de vida, cuando uno crece con amor no está acostumbrada a esto y decir más que nada de pena.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 1

Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase devela el estado del mundo interno de la docente y su lectura relacional del alumno antes de que estalle el conflicto verbal explícito.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente opera bajo una desconexión de su propio estado corporal y afectivo previo. Al centrar toda su energía en planificar el material lúdico, no monitorea de forma consciente que su cuerpo ya arrastra el desgaste y la aprensión de un semestre entero de hostilidades repetidas por parte del alumno. Esta falta de auto-lectura preventiva la deja desarmada y vulnerable ante el impacto de la crisis.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. La docente despliega una aguda sensibilidad para leer el entorno afectivo del estudiante. Es capaz de descodificar con precisión las cargas emocionales y la hostilidad invisible con la que el alumno ingresa al aula común («con un entorno familiar muy complicado», «un contexto de droga»), intentando calibrar su acercamiento pedagógico en función de la vulnerabilidad ajena.

Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe el choque relacional en tiempo real: el nudo exacto donde la desregulación violenta del estudiante colisiona con el escudo socioemocional de la docente.

3. Presencia plena (mindfulness): Ausente / Por fortalecer. Al irrumpir el insulto crudo y espontáneo, se produce un quiebre en el anclaje de la docente; su mente y su cuerpo se desconectan del presente a través del impacto somático («quedé, así, helada»). No logra habitar la crisis con una autoobservación corporal neutra, lo que gatilla una parálisis física inmediata ante la agresión del menor.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Esta variable actúa como el freno de emergencia de su conducta. A pesar de que la agresión verbal impacta directamente en su estructura biológica generándole una profunda pena interna («tenía ganas de llorar»), la docente inhibe exitosamente impulsos destructivos relacionales, impidiendo que su cuerpo responda con gritos, descalificaciones o contraataques defensivos que escalen la violencia de la escena.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Ocurre un abandono de las propias necesidades emocionales. En lugar de validar internamente su derecho a sentir rabia, miedo o frustración ante un trato injusto, la docente suprime su autovaloración y se autoexige transitar por la lógica relacional del «aguante», priorizando de manera desmedida la contención del alumno a costa de la erosión de su propia dignidad profesional.

6. Communication asertiva: Ausente / Por fortalecer. Al intentar manejar la crisis, el discurso verbal desdibuja el límite protector del rol relacional pedagógico. Al hablarle al alumno «como si fuera a un amigo» para intentar rebajar la tensión, diluye la asertividad pragmática de la autoridad docente, pasando luego a una repetición defensiva e ineficaz de prohibiciones que el estudiante termina por anular mediante el chasquido de dedos.

7. Tolerancia: presente. Se devela en la contención deliberada de su propia incomodidad relacional. La docente decide conscientemente procesar y «soportar» el impacto afectivo del rechazo del adolescente en lugar de reaccionar de forma punitiva, asumiendo el roce relacional directo como parte constitutiva de su quehacer pedagógico en ese instante.

8. Toma de perspectiva: presente. Es el motor cognitivo que evita el enganche reactivo. La docente realiza un esfuerzo sistemático por reinterpretar la agresión del estudiante, separando el insulto de su persona. Logra comprender críticamente que la "choreza" verbal y el desprecio del menor no son un ataque personal hacia ella, sino el reflejo transaccional de un adolescente frustrado con un sistema que lo sobrepasa.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente carece de un andamiaje operativo para usar su propia calma como un soporte que module el desborde del estudiante. Al no contar con técnicas específicas de sintonía afectiva (como la modulación tonal o la gestión de distancias físicas en crisis), no logra que su presencia actúe como un espejo regulador que desescale la ira del menor, quien termina lanzando las cosas y abandonando la sala.

10. Empatía interpersonal: presente. Esta variable se encuentra sobre-activada relacionalmente. La docente conecta de forma tan profunda e íntima con el dolor, la biografía y las carencias socioculturales del estudiante («no tiene papá», «vive en la calle») que antepone la validación afectiva de la realidad del menor por encima del resguardo de sus propios recursos biológicos y psicológicos de supervivencia escolar.

11. Escucha activa: presente. Se devela en la interacción de reparación mediada en el pasillo. A pesar de venir herida por el con-

flicto anterior, la docente detiene sus juicios internos, ofrece una presencia relacional genuina y valida la explicación del estudiante sobre su cansancio y mal dormir, prestando total atención a su relato aun cuando advierte de forma explícita que el joven "no pidió disculpas" reales.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante la persistente oposición y el desprecio del alumno hacia las actividades pedagógicas, la docente no logra desplegar una estrategia de negociación situada o mediación interpersonal autónoma, recurriendo a soluciones dicotómicas y paliativas como sacarlo al pasillo con un compañero o refugiarse en un silencio pasivo.

Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta dimensión describe la onda expansiva del conflicto en el mundo interno de la docente una vez que la interacción directa ha concluido, evaluando la cicatrización o cronificación del trauma interactivo.

13. Reflexión emocional: presente. Se manifiesta en la necesidad urgente de externalizar y analizar transaccionalmente el impacto afectivo acumulado. La docente realiza un ejercicio analítico valiente al verbalizar en los pasillos con el psicólogo y con sus pares la densidad de su amargura, reconociendo sin tapujos su enojo, su agotamiento crónico y la profunda opresión física de sus ganas de llorar.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Existe un severo vacío de amabilidad hacia su propio dolor relacional. La docente desvía la hostilidad recibida hacia su propio interior, cayendo en dinámicas destructivas de autocastigo y culpabilización distorsionada («me

volví a sentir yo soy la culpable»). Siente «vergüenza» de haber sido agredida e interpreta el desborde del menor como un fracaso de su pericia profesional, tratándose a sí misma bajo la dolorosa etiqueta de un «estropajo».

15. Gestión del estrés: Ausente / Por fortalecer. La docente no moviliza de forma autónoma y planificada estrategias saludables de restauración psicológica. Frente a la soledad del sistema, somatiza la angustia en la garganta y utiliza mecanismos paliativos individuales y crónicos de evasión, tales como reprimir físicamente el llanto mediante el uso farmacológico de antidepresivos, fumar cigarrillos en el pasillo o buscar refugio afectivo inmediato en el abrazo de sus hijos al llegar al hogar.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 1 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 1. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 1. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 1.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia: "Yo sabía que él tenía problemas o conflictos, o sea, como un entorno familiar muy complicado... Lo proyecté que íbamos a salir de la escuela para entusiasmarlo".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia: "Este niño fue totalmente espontánea la reacción y común, porque se fue repitiendo durante todo el semestre... Y yo me decía, no está resultando esto".	1. Implementar el "Termómetro de Entrada" Intrapersonal: Antes de interactuar con un estudiante con antecedentes de hostilidad crónica, deténgase un minuto en la puerta para escanear su ritmo cardíaco y nivel de fatiga. Anticipar de forma consciente la probabilidad del rechazo relacional evita que la agresión colisione contra un cuerpo afectivamente desprevenido, impidiendo que el impacto emocional la tome por sorpresa (Hasanah et al., 2024; Ibrahimova, 2025). 2. Delimitar la "Meta Mínima de Preservación Emocional" (Socioemocional-Relacional): En lugar de entrar al aula con la meta de "conquistar", "afectar positivamente" o "cambiar el ánimo" del estudiante desregulado, reajuste su objetivo interno a un plano de neutralidad relacional. Repítase de manera autónoma: "Hoy mi meta es ofrecer el soporte pedagógico de forma neutra y respetuosa; si el estudiante rechaza el vínculo con hostilidad, mi valor y mi centro emocional permanecen intactos, y daré por cerrado el intento relacional para proteger mi propia energía". Esto rompe la lógica de la "vocación sufrida" y el desgaste por expectativas vinculares frustradas (Lee et al., 2023; Park & Ramirez, 2022; Sandilos et al., 2023; Savina et al., 2025).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos. 7. Tolerancia. 8. Toma de perspectiva. 10. Empatía interpersonal. Evidencia: "Y yo quedé, así, helada… Tenía ganas de llorar… guardé silencio… Pensé, él viene de un contexto social, familiar, difícil".	3. Presencia plena (mindfulness). 5. Empatía intrapersonal. 6. Comunicación asertiva. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia: "Le hablaba como si fuera a un amigo… A mí no, no estoy acostumbrada… la primera vez yo, no, hice nada".	1. Utilizar el anclaje físico inmediato: En el segundo exacto del insulto, plante los pies firmes en el suelo, respire exhalando largo y use el silencio táctico de tres segundos antes de emitir palabra para romper la parálisis física (Badenes-Ribera et al., 2022; Sigad, 2024). 2. Fijar la frontera del rol con un guion corto: Evite discursos extensos o tonos informales de amistad. Utilice frases cortas, neutras y firmes en primera persona: "Yo soy tu profesora, te escucho sin groserías; cuando bajes el tono de voz, continuamos trabajando" (Granger et al., 2025; Mackenzie & Stanzione, 2010; Suryaningsih & M, 2025).
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. 11. Escucha activa. Evidencia: "Le dije al psicólogo: -No, estoy enojada, estoy cansada, tengo ganas de llorar… La verdad es que yo lo miré y lo escuché, no pidió disculpas… pero sí yo sentí que lo escuché".	14. Autocompasión. 15. Gestión del estrés. Evidencia: "Me volví a sentir yo soy la culpable… me quedé con la vergüenza y con el dolor… Mejor me quedé en silencio… en mi soledad".	1. Detener la verbalización de culpa (Diálogo Autocompasivo): Ante el sentimiento de frustración, repítase de manera autónoma: "Hice el mejor esfuerzo con las herramientas que tenía; el insulto del estudiante devela su propia desregulación, no mi valor como profesional" (Gibbons & Newberry, 2023; Wong et al., 2025). 2. Diseñar un espacio de descarga física independiente: No se guarde la angustia en la garganta de forma mecánica. Al finalizar el bloque de clases, camine de forma consciente, realice estiramientos musculares en un lugar privado o escriba un diario de desahogo emocional breve para externalizar la tensión antes de salir de la jornada escolar (Biernat et al., 2022; Nonato et al., 2025).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 1)

Caso 1: sostener el vínculo sin perderse a sí mismo

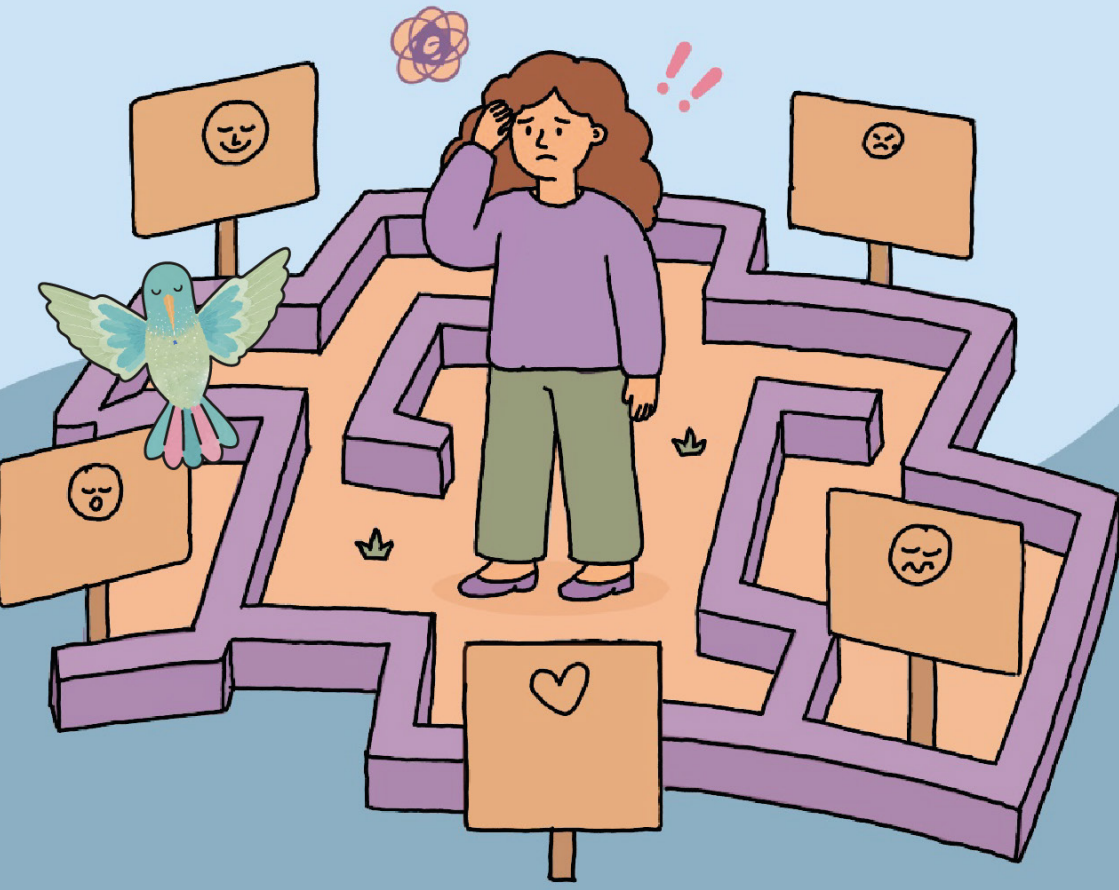
La experiencia relatada en este caso permite observar la complejidad emocional que adquieren aquellas situaciones en las que el esfuerzo por acompañar a un estudiante no encuentra la respuesta esperada. A pesar de las reiteradas agresiones verbales, la docente mantiene una disposición constante a comprender, adaptar estrategias y persistir en la búsqueda de alternativas que favorezcan el vínculo pedagógico. En este sentido, destacan competencias como la empatía, la toma de perspectiva y la regulación emocional, visibles en la capacidad de contener sus propias reacciones y sostener el compromiso educativo incluso en momentos de alta frustración.

Al mismo tiempo, el relato muestra el desgaste que puede producir una exposición prolongada a experiencias de descalificación interpersonal. La docente no sólo enfrenta la conducta del estudiante, sino también el desafío de proteger su propia valoración personal y profesional frente a una situación que vive como injusta y dolorosa. En este escenario, la autocompasión emerge como una competencia especialmente relevante de fortalecer, permitiendo reconocer el propio malestar sin transformarlo en una experiencia de autoculpabilización.

Más que la resolución exitosa del conflicto, este caso parece poner de relieve la perseverancia como un recurso central de la práctica docente, recordándonos que acompañar a otros también exige aprender a reconocer y cuidar los propios límites emocionales.

Pregunta para la reflexión: ¿Cómo reconozco los límites entre la empatía hacia los estudiantes y la necesidad de cuidar mis propios recursos emocionales?

Capítulo 5: Caso de Praxis 2 – El límite del autocontrol: relato de una confrontación parental y el aprendizaje de no normalizar la violencia



Parte I. narrativa detallada y relato original de la docente (caso 2)

Nombre del caso: El límite del autocontrol: relato de una confrontación parental y el aprendizaje de no normalizar la violencia

Trayectoria docente

> Tengo 38 años y 14 de años de servicio. Yo me desempeño como educadora, profesora de educación especial. Trabajo en un establecimiento municipal. Bueno yo originalmente yo estudié otra carrera, estudié para profesora de artes visuales. Como son poquitas horas en la escuela no encontraba trabajo lo que me titulé y seguí estudiando y estudié la carrera de profesora diferencial.
>
> Entré a trabajar en esta escuela, haciendo un reemplazo. Le gustó mi trabajo, así que me mantuve ahí. Y ahí es el único lugar en donde he trabajado como profesora diferencial y finalmente nunca me desempeñé en mi otra carrera. Eso. También he estado con doble función, que es como profesora.

Personas/actores involucradas

> Docente de educación diferencial, de 38 años de edad, con 14 años de servicio en un establecimiento educativo público. Estudiante perteneciente al Programa de Integración Escolar. Padres del estudiante.

Curso/nivel educativo

> Séptimo año básico

Contexto de la situación (caso, el problema)

Según lo relatado por la docente, el estudiante presenta conductas disruptivas continuas que interrumpen el normal desarrollo de la clase. Tras agotar las instancias de mediación en el aula y de manera consensuada con la profesora de la asignatura de leguaje, se determinó el traslado del estudiante al aula de recursos. Posteriormente al citar a los apoderados para abordar la situación, estos reaccionaron de manera hostil, ejerciendo agresión verbal hacia la docente.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

Yo estaba con la profesora de aula, la profesora de Lenguaje. El chico estaba con una conducta muy disruptiva. Finalmente, con la profesora decidimos sacar al estudiante porque no nos hacía caso. El chico hacía ruido, interrumpía a los compañeros, se reía de los compañeros, les hacía burla. Hoy en día los chicos están como bien acostumbrados a tratarse así, a ofenderse, y por mucho que a veces uno le hable a algunos estudiantes, es difícil controlar algunas situaciones.

Finalmente el chico ya tenía como hartos antecedentes, por decirlo así, en la escuela, que venía ya muy... en una situación crítica conductual, o sea... estaba ya condicional en la escuela, entonces ya estaba como al filo de que lo expulsaran. Y ahí finalmente tuvimos que recurrir a otros apoyos, a la inspectoría.

Quizás esa no fue como la situación más crítica, sino lo que a mí más me afectó fue después... como la entrevista con los papás. O sea, con el chico uno entiende o no entiende, sino que justifica o trata de comprender un poquito más en situaciones con los niños porque ellos finalmente están aprendiendo, es uno de los que les está enseñando, ¿Cierto? A comportarse, a regular sus emociones, su conducta.

Que ocurrió durante la situación crítica

La docente relata que se impresionó con la situación que se generó en la entrevista con los padres del estudiante:

> Los papás criticaron mucho en todo sentido a la escuela, justificando al estudiante con diagnóstico de por medio, y como casi que avalando el comportamiento del estudiante, y no haciendo ninguna autocrítica o la autocrítica que ellos lograban hacer era por el niño, como justificando y diciendo:

- ¡Ah!, si mi hijo sabe que se porta mal, sabe que hace esto!

Pero ellos como padres en ningún momento, pucha, hemos fallado o quizás nos falta mejorar.

Y ahí se generó una situación bastante fuerte en donde los papás fueron agresivos conmigo. No de forma física, pero sí de forma verbal.

Y por una pequeña cosita que yo les dije a los apoderados, que fue que, que no mencionara a su hijo como un niño bueno o malo.

Ellos justificaban y decían:

- No, si nuestro hijo es bueno, nuestro hijo es bueno…

> Yo les decía que no se puede catalogar a los niños como buenos o malos, sino que las conductas de los niños son las que hablan por ellos. Las conductas, las buenas o malas. No el niño, porque el niño finalmente está aprendiendo.
>
> Y ahí en esa situación de corrección, claro, los papás se molestaron mucho conmigo, elevaron la voz, y tuvimos que dejar hasta ahí la entrevista, porque se descontrolaron bastante, estaban ambos bajos, enojados, mal.

> Bueno, el lugar donde ocurrió la entrevista fue en la oficina de la directora y yo no estaba sola. Estaba con el encargado de convivencia, con el inspector general y con la trabajadora social del equipo de convivencia, estaban ambos padres del estudiante.
>
> Los papás, así como concretamente, cuando yo los traté de educar, se ofuscaron porque se sintieron como ofendidos en cuanto a sus habilidades parentales. Y en ese momento ellos levantaron la voz, se molestaron mucho conmigo, pasó de una reunión de usted, a tú:

-¡Tú me estás diciendo que yo no educo!, ¡Tú me estás diciendo que yo no sé!, ¡Tú no puedes decir esas palabras!

Obviamente en un tono mucho más elevado y agresivo de parte de los papás.

Y se dio en que, ninguna de las demás personas que estaban ahí dijo algo. Yo traté de corregir, diciendo:

- Yo no estoy diciendo esto.

Tratando de mantener la calma obviamente, pero ninguna otra de las personas que estaban conmigo en la reunión mencionó o trató de calmar la situación o de apoyar.

Qué ocurrió después de la situación crítica

> En el momento no recibí apoyo. Después que se fueron los apoderados, claro, ahí todos mis colegas mencionaban algo así como:

- No, si en realidad ellos los buscaron, por lo que tú les dijiste.

Y ahí como que me avalaron o encontraron que estuvo bien lo que yo les había dicho, pero eso ya fue después, no en presencia de los apoderados. Es que igual, a lo mejor si otro colega mencionaba algo, quizás se iban.

Yo creo, que todas estas situaciones, uno al final igual saca muchos aprendizajes y experiencias, porque obviamente esta fue una situación puntual, pueden venir otras peores o han habido otras igual peores y yo pienso que finalmente como el estar expuesta a estas situaciones es donde uno va como aprendiendo a cómo manejarlas, a cómo enfrentarlas, a que quizás de forma personal no me afecten tanto como me afectó esta vez.

Yo incluso, he pensado mucho, así como que me arrepiento de haber yo dicho algo en cuanto a las habilidades de ellos parentales, porque era una situación en donde ellos ya estaban molestos, quizás no lo demostraban. Me refiero al tono de voz que usaban. a la forma en que hablaban, pero sí lo demostraban con lo que decían.

Ellos ya estaban molestos porque con sus dichos, criticando mucho a los profesores, a la escuela. Ellos ya estaban molestos.

Como que lo que les dije yo gatilló esa parte ya agresiva que ellos estaban, yo creo, tratando de controlar. Incluso he pensado que en algunas situaciones donde, claro, los papás, se ven expuestos a estas situaciones además que yo ya tenía antecedentes de que estos papás eran complejos de tratar, tenían fama de que son conflictivos, quizás no debía indagar en ese momento, en esa otra área, que era el rol de ellos como padres.

Como describe su bienestar

Yo creo, que ahí es donde entra el área de la vocación. Yo siempre, quise estudiar pedagogía y a pesar de que es bastante agotadora en todo sentido, emocionalmente, administrativamente, Yo creo que ahí entra mi vocación. Yo creo, que la mayoría de los profesores que hoy en día se mantienen

trabajando en educación es netamente por vocación. Bueno, debe haber igual gente también que por dinero. Pero yo a mí al menos por ahora por vocación.

Cómo describe su Resiliencia

Bueno, yo creo que igual la contención que nos damos entre colegas, quizás no es la más óptima, ninguno se maneja mucho en el área emocional, pero al menos sí. Siempre hay alguien en el trabajo que te puede escuchar, te puede dar consejos, puede mirar la situación desde otro punto de vista.

Cómo describe su florecimiento profesional

Uno toma mucha experiencia porque ahora, por ejemplo, igual han sucedido otras situaciones en donde yo recuerdo otras anteriores que me ha pasado o incluso de otras colegas. Y uno ya sabe más o menos por dónde causar alguna situación. Y eso lo da netamente la experiencia de vivir situaciones así.

Como te decía, yo siento que toda esta experiencia me fortalecieron y sirve, sobre todo para cuando suceden situaciones similares. Volvió a pasar con un estudiante que alcanzó a estar hasta sexto año más o menos en la escuela. Y pasaba una situación similar, el niño era agresivo y obviamente ahí yo más o menos ya sabía por dónde encauzar la situación o además no normalizarla, porque finalmente yo en esa experiencia que tuve, como les cuento, yo no sentía el apoyo de nadie, yo estaba como sola con la profesora.

En cambio, cuando sucedió la otra situación del otro estudiante, yo dije, esto no es algo que yo pueda normalizar. O sea, yo tengo que pedir ayuda, buscar apoyo de los demás integrantes del equipo, reunirlos a todos para ver qué hacer y no seguir aguantando una situación así.

> Es más, este año no me pasó a mí personalmente, pero sí hubo una colega donde estaba ella viviendo una situación similar. Yo a ella le dije, le conté de mi experiencia, lo que me había pasado, porque ella como que estaba ocultando un poco la situación que estaba pasando con su estudiante.

Ella no quería hacer mayor problema, no quería tener conflicto con los papás. Entonces ella estaba aguantando situaciones agresivas de parte de un estudiante y al yo contarle mi experiencia le dije:

- A mí me hubiera gustado que en ese momento alguien se acercara a mí, alguien con mi experiencia y me dijera no puedes normalizar esto, esto no es normal.

> Por mucho que haya un diagnóstico detrás de un estudiante, no podemos normalizar que un niño te esté agrediendo como profesora y esté agrediendo a los compañeros. Y sirvió, para esa colega porque ella tomó cartas en el asunto, pidió ayuda y finalmente se está ahí encaminando a la situación. Entonces, obviamente, las situaciones, por mucho que sean quizás críticas, igual dejan experiencia y dejan enseñanza.

Reflexión personal de la docente entrevistada

> Me impresionó la verdad, esa conversación que tuve con esa colega, al enterarme que ella estaba pasando por algo similar…a mí me había sucedido y obviamente yo siento que ahí no lo manejé para nada bien, lo normalicé incluso, lo justifiqué. Entonces ahí como que uno se va dando cuenta y se va dando cuenta como de los años que ella lleva encima. Y hasta un poco vieja, me sentí. Porque dije, se notan ya los años que uno lleva trabajando. La experiencia, el conocimiento, el aprendizaje.
>
> Creo que, quizás la situación que viví con los apoderados, por mucho que a lo mejor yo la pueda ver o me cuestione si estuvo bien o mal lo que yo hice, siento que no debo quedarme

> con eso. Que finalmente yo no tengo como la preparación como para decir si estuve bien o mal.

Finalmente, uno actúa con las herramientas que uno tiene en el momento y aprender a no autocriticarme, que eso me cuesta harto.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 2

Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas iniciales de interacción dentro del aula y la lectura de las condiciones conductuales antes de la cita con los apoderados.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente enfoca toda su energía en la justificación pedagógica y el resguardo relacional del menor durante las conductas disruptivas en la sala. No realiza un monitoreo interno para evaluar cómo le está afectando la escalada relacional del alumno o para registrar la aprensión corporal que implica citar a unos apoderados que ya tenían antecedentes de alta complejidad relacional en el centro.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se devela de manera activa al leer el estado formativo del alumno en la sala de clases; la docente descodifica que las burlas continuas y el ruido del estudiante representan una desregulación emocional que requiere una respuesta diferenciada. También identifica retrospectivamente que los apoderados ya venían cargados de molestia y hostilidad defensiva encubierta antes de que ella interviniera en la reunión.

Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta durante la entrevista en la oficina, donde la intervención correctora de la docente detona un choque frontal con la hostilidad verbal de los padres en presencia de testigos pasivos.

3. Presencia plena (mindfulness): presente. A pesar del súbito descontrol de la reunión y el tono agresivo de los apoderados, la docente experimenta la situación con un anclaje consciente en el espacio institucional (oficina de dirección). No se reporta una parálisis corporal ni congelamiento afectivo ("helada"), manteniendo el registro de la escena y de las interacciones en tiempo real.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa como el soporte central de su compostura relacional. Frente al incremento del tono de voz y el trato agresivo directo de ambos padres, la docente frena de manera de forma exitosa cualquier impulso reactivo de confrontación verbal o defensa desmedida.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. La docente posterga y anula sus propios derechos emocionales en el nudo crítico. Al vivenciar el ataque verbal en total soledad relacional (mientras los tres profesionales del equipo de convivencia escolar guardan absoluto silencio), reprime su malestar para dar prioridad a la pacificación del encuentro, asumiendo pasivamente un trato violento que vulnera su integridad.

6. Comunicación asertiva: presente. Despliega de manera pragmática la habilidad para establecer aclaraciones con firmeza sin caer en la sumisión ni en la agresión reactiva. En medio del grito parental, responde directamente para encauzar el mensaje real del rol jerárquico docente.

7. Tolerancia: presente. Se observa en la contención deliberada y el soporte de la intensa incomodidad afectiva generada por los insultos y el trato de «tú» agresivo de los padres, manteniendo la continuidad de su centro hasta que la reunión se da por terminada.

8. Toma de perspectiva: presente. La docente despliega esta variable de manera bilateral. Con el estudiante, comprende críticamente que está en etapa de aprendizaje relacional. Con los apoderados, logra decodificar de forma inmediata que su ofuscación extrema responde a que se sintieron directamente atacados en sus competencias y habilidades de crianza parental.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. Al descontrolarse la entrevista, la docente no cuenta con herramientas o soporte mutuo de su entorno para modular la ira de los padres. Debido a la intensidad de la hostilidad ambiental y el silencio de sus colegas presentes, la calma de la docente no basta para actuar como espejo regulador, debiendo suspenderse la reunión.

10. Empatía interpersonal: presente. Se evidencia en el esfuerzo constante por dignificar y no estigmatizar al menor con juicios morales absolutos. Su intervención relacional busca precisamente proteger al niño frente al etiquetado, recordándoles a los padres que el estudiante está aprendiendo y que son sus conductas las que hablan, no su valor como persona.

11. Escucha activa: presente. La docente atiende la argumentación de los apoderados sin interrumpir de forma prematura sus quejas contra la escuela, registrando que basaban toda su postura emocional en la justificación médica del diagnóstico de su hijo.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante la irrupción de la violencia verbal y el quiebre de las fronteras de respeto, la docente carece de estrategias situadas para reorientar autónomamente la disputa, recurriendo a una salida dicotómica forzada por las circunstancias: dar por terminada la entrevista ante el desborde ajeno.

Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza el procesamiento posterior del quiebre relacional, la superación de la culpa reflexiva y la evolución conceptual hacia el florecimiento eudaimónico y el resguardo institucional.

13. Reflexión emocional: presente. Desplegada con máxima profundidad analítica. La docente devela un autoanálisis crítico sobre las repercusiones del incidente en su bienestar, evaluando retrospectivamente sus dichos y capitalizando la amargura del aislamiento inicial para transformarla en un aprendizaje transformador sobre los límites del trabajo educativo.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Se evidencia un patrón persistente de severa autocrítica destructiva. La docente internaliza la responsabilidad de la crisis, se arrepiente y se culpa de haber desencadenado la agresión parental por intentar educarlos en habilidades de crianza.

15. Gestión del estrés: presente. A pesar de no recibir apoyo institucional en presencia de los apoderados, la docente activa de forma posterior un canal simétrico de soporte relacional, utilizando la escucha activa y los consejos de sus colegas en la sala de profesores como una red para reinterpretar la vivencia, recuperar la confianza vocacional y no normalizar la agresión.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 2 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 2. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 2. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 2.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia (Extracto literal): "El chico hacía ruido, interrumpía a los compañeros… yo ya tenía antecedentes de que estos papás eran complejos de tratar, tenían fama de que son conflictivos".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia (Extracto literal):"Quizás no debía indagar en ese momento, en esa otra área, que era el rol de ellos como padres".	1. Implementar el "Checklist de Carga Afectiva Previa": Antes de una reunión con apoderados reportados como hostiles, realice un escaneo de su postura y respiración. Reconocer de manera autónoma que ingresa a un escenario de potencial tensión relacional le permite reactivar su estabilidad psicofísica (Hannon & O'Donnell, 2022; Jaksec, 2004; Kosmoski & Pollack, 2014). 2. Delimitar la "Frontera del Objetivo de la Entrevista y resguardo socioemocional": Establecer un foco claro en el registro de información del estudiante, asumiendo con empatía, pero con distancia de un diagnóstico terapéutico, que no es el espacio para transformar las habilidades parentales de los adultos. Esto actúa como un factor de protección socioemocional, evitando la sobrecarga empática y el agotamiento en interacciones que no corresponden al objetivo del encuentro (Graham-Clay, 2024; Munthe & Westergård, 2023).
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	3. Presencia plena (mindfulness). 4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos. 6. Comunicación asertiva. 7. Tolerancia. 8. Toma de perspectiva. 10. Empatía interpersonal. 11. Escucha activa. Evidencia (Extracto literal): "Los papás fueron agresivos conmigo… levantaron la voz… Yo traté de corregir, diciendo:–Yo no estoy diciendo esto. Tratando de mantener la calma obviamente".	5. Empatía intrapersonal. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia (Extracto literal):"Ninguna de las demás personas que estaban ahí dijo algo… ninguna otra de las personas que estaban conmigo en la reunión mencionó o trató de calmar la situación o de apoyar… tuvimos que dejar hasta ahí la entrevista".	1. Aplicar la "Técnica del Espejo Neutro Corporal": Frente al aumento del tono de voz o la hostilidad del apoderado, baje conscientemente su propio volumen, apoye las manos sobre la mesa y respire de manera prolongada. Esta respuesta corporal evita la reactividad emocional ante la ira del adulto, actuando como un anclaje que preserva su equilibrio psicofísico y su bienestar en el encuentro (Le Cardinal et al., 2001; Vartanov et al., 2023; Tramacere, 2022). 2. Enfoque de Activación de Conducto Regular Aplicar la "Derivación por Ruptura de Condiciones de Diálogo": Ante una falta de respeto o agresividad, resguarde su bienestar cerrando el espacio de confrontación de manera asertiva. Utilice un mensaje estandarizado: "Comprendo que la situación es compleja, pero para continuar dialogando es indispensable el respeto mutuo. Dado que no contamos con las condiciones de calma necesarias, procederé a cerrar este espacio y derivar el caso a la dirección del establecimiento, quienes coordinarán una nueva citación con los apoyos correspondientes" (McMahon et al., 2023).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. 15. Gestión del estrés. Evidencia (Extracto literal): "Siempre hay alguien en el trabajo que te puede escuchar... yo dije, esto no es algo que yo pueda normalizar. O sea, yo tengo que pedir ayuda... y no seguir aguantando una situación así".	14. Autocompasión. Evidencia (Extracto literal):"Yo incluso, he pensado mucho, así como que me arrepiento de haber yo dicho algo... y aprender a no autocriticarme, que eso me cuesta harto".	1. Activar el "Freno de Autoculpabilización" (Autocompasión Activa): Interrumpa de manera consciente los pensamientos que la responsabilizan de la reacción agresiva de los apoderados. Repítase de forma autónoma: "La agresión verbal de los padres refleja su propia falta de regulación, no un error de mi competencia profesional. Actué con las herramientas que poseía y merezco respeto". (Crego et al., 2022; Gibbons & Newberry, 2023; Maratos et al., 2024). 2. Establecer un "Protocolo Personal de No Normalización": Utilice la vivencia relacional como un hito formal de autocuidado. Escriba una bitácora independiente que determine qué conductas parentales o de aula no tolerará en el futuro, transformando el malestar en una estrategia explícita de protección de su salud mental antes de regresar a las salas (Biza & Nardi, 2020; Brandenburg, R. (2021; Kenshinbay et al., 2025; Mena et al., 2024; Thomas & Kallarackal, 2020).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 2)

Caso 2. Cuando comprender no significa justificar

Comprender las circunstancias que viven los estudiantes constituye una de las fortalezas más valoradas del trabajo docente. Sin embargo, este caso muestra que dicha comprensión también puede transformarse en una fuente de tensiones cuando dificulta el establecimiento de límites necesarios para el ejercicio profesional. A lo largo de la narrativa se observan competencias como la regulación emocional, la comunicación asertiva y la capacidad de tomar perspectiva, expresadas en el esfuerzo de la docente por mantener la calma, sostener el diálogo y comprender las distintas posiciones presentes en el conflicto.

Sin embargo, uno de los elementos más significativos de la narrativa aparece después de la situación crítica. Más que centrarse en la agresión recibida, la docente desarrolla una reflexión profunda sobre la tendencia a justificar o tolerar situaciones que, con el paso del tiempo, reconoce que no deberían formar parte de la normalidad del trabajo educativo. En este sentido, el caso muestra cómo la experiencia profesional no sólo aporta herramientas para enfrentar conflictos, sino también para reconocer cuándo es necesario resguardar ciertos límites que protegen la labor docente.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje más importante parece estar asociado a la capacidad de transformar una experiencia difícil en una oportunidad de crecimiento profesional, permitiendo reconocer que comprender las dificultades de otros no implica renunciar al respeto ni naturalizar formas de violencia que afectan el bienestar y la convivencia escolar.

Pregunta para la reflexión: ¿Cómo puedo mantener una actitud empática frente a estudiantes y familias sin normalizar situaciones que afectan el respeto mutuo y mi ejercicio profesional?

Capítulo 6: Caso de Praxis 3 – El límite de la autoridad: relato de un intento de agresión y la transformación hacia una pedagogía de la negociación



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 3)

Nombre del caso: El límite de la autoridad: relato de un intento de agresión y la transformación hacia una pedagogía de la negociación

Trayectoria docente

> Tengo 43 años. Soy profesor hace aproximadamente cinco años. De base, soy ingeniero. Entonces, empecé tarde en esto de la pedagogía. Mi encuentro con la pedagogía fue hace poquito. Estudié la modalidad más corta. Entonces, me salté todas esas prácticas, que tiene un pedagogo de instrucción formal, de instrucción de cinco años. Soy profesor de matemática, enseñanza media. He tenido pasos por enseñanza básica y media. He trabajado en colegios públicos, subvencionado. Donde pasaron los hechos que quiero relatar, fue en una corporación, un colegio urbano.

Personas/actores involucradas

Docente de educación matemática de 43 años de edad y 5 años de servicio en un establecimiento subvencionado de la provincia de Concepción. Estudiante de 14 años.

Curso/nivel educativo

Octavo año básico

Contexto de la situación (caso, el problema)

> En el marco de la clase de matemáticas, el docente intentó regular la conducta de un estudiante, quien llevaba audífonos y no seguía la instrucción pedagógica. Al solicitarle que se los quitara, el estudiante respondió de manera hostil.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

> Un estudiante altamente vulnerable con problemas de adicciones, problemas de repitencia, por lo tanto, era bastante mayor que la media de los estudiantes. Y este chico era particularmente grande. Entonces él abusaba de su trabajo también. Yo mido un metro sesenta y seis, soy bastante pequeño. Entonces, ya en la sala de clases un día que yo le pedí a él que pusiera atención, que se sacara los audífonos y que guardara el teléfono.

Yo creo que la frustración del mismo chico con el propio sistema, la frustración con su rendimiento, porque estaban cerrando el año, el chico estaba a puertas de quedar repitiendo.

Que ocurrió durante la situación crítica

> Él se ofuscó mucho y tiró una mesa. Yo estaba desde la puerta. Le pedí que por favor saliera a la inspectoría porque ese era el reglamento, o sea, el protocolo de acción en ese minuto. Si después de dos o tres meses que uno le hablaba al estudiante se dejaba registro y si aún con eso la actitud seguía, el protocolo era pedirle que abandonara la sala porque afuera de la sala hay inspectores dando vueltas y todo eso. Y el chico, recuerdo que se para, chico entre comillas, claro, se para y lanza la mesa, lanza la silla, empieza a lanzar todo lo que se le cruza en dirección a ese amigo, en la cabeza agachada y como resoplando. Yo vi casi un animal salir en mi dirección y se paró frente a mí. Yo ahí, claro, no pude, en una reacción siempre casi vital, no pude hacer un lado. Tuve que plantarme frente a él. Le dije, fuerte, le dije que saliera. Yo con la cabeza y todo. Y sí, fue una situación bastante compleja porque de partida me superaba en tamaño, en fuerza, en habilidad. Y aparte como una situación que uno espera en una sala de clases, claramente.

Físicamente, sentí adrenalina 100%. El minuto fue muy, muy tenso. Mentalmente o psicológicamente sentí que me iban a agredir. Yo dije, en cualquier minuto acá me van a pegar. Yo pensé que el chico iba a hacer eso. No pensé que se iba a plantar frente a mí. Y me empujó con la cabeza. Su comportamiento fue muy primitivo. Muy adolescente, básicamente es eso. Tampoco es que haya sido algo muy distinto a lo que quizás con ese nivel de educación hubiese hecho otro adolescente.

Qué ocurrió después de la situación crítica

Las salas de la institución donde yo estaba eran particularmente grandes, donde podrían caber como 50 estudiantes sin ningún problema. Pero los cursos eran de no más allá de 25. Entonces los estudiantes, sobre todo este curso, estaba bastante distribuido. Evidentemente hubo como un silencio en ese minuto. pero nadie se movió, nadie hizo nada.

Por suerte, la clase estaba terminando. Y por suerte no tenía más clases ese día. Porque quedé súper Mal, mal. Emocionalmente súper mal. No quería estar más ahí, no quería estar más ni en ese colegio, o sea, ni en ese curso, ni en ese trabajo, en ese minuto. Quería solo salir de ahí y desgraciadamente, en esa institución, los permisos son súper complejos. No hay permiso. Las personas que recién o llevamos poco tiempo en ese trabajo, no tenemos derecho a día administrativo, no tenemos derecho a nada.

Yo lo único que quería era salir. Si bien no tenía más clases, pero sí tenía más horario hasta las siete de la tarde, me acuerdo. Y esto había pasado recién casi después del almuerzo. Y la única forma de salir de ahí era comprometiendo otro día quedarme más tarde. Entonces en ese minuto no era dentro de mis opciones quedarme más tarde.

Posterior a eso me aislé, esta institución tiene unos prados bastante lindos entonces me aislé en los prados y de hecho creo que no compartí con nadie más el día porque fue bas-

> tante complejo. Llegó la inspectoría después tuve que relatar la situación y todo, pero es un trámite bastante formal, por así decirlo:

- Ya, profesor, lo ha hecho, mucho gusto y siga cumpliendo sus labores.

No hubo un apoyo más allá que eso, en la situación se conectara en sala de profesores como:

- ¡Wow, lo que pasó!

> Más que la novedad del hecho, más allá que eso, no pasó. Y posterior a eso, me complicaba ir a ese curso. De hecho, yo a ese chico nunca más le hablé, por así decirlo. Mi clase era al resto del curso. Básicamente, mis clases eran que él hiciera lo que quisiera, si quería poner atención, si no quería no, si quería aprender. Yo no quería ningún tipo de roce, ningún tipo de me complicaba mucho ir a ese curso después.
>
> A lo mejor pude haber evitado llegar a esa situación. A lo mejor pude haber leído un poco más de este chico, entender un poco más la situación en la que estaba y hubiese evitado llegar a ese punto. Claro no puede ser que la culpa fue de él, porque yo también le elevé bastante la voz a él en su minuto. Yo pienso que en un minuto la agresión fue mutua, si bien no hubo una agresión física, pero sí ambos nos levantamos la voz y ambos nos desafiamos. Básicamente uno en algunas situaciones tiende a imponer su autoridad y no de buena forma. Entonces yo creo que por ahí estuvo, quizás por ahí pude haberlo manejado mejor, quizás haber negociado un poco en vez de haber impuesto algo.

Como describe su bienestar

> Yo creo que no hay nada que lo pueda hacer sentir mejor que la clase funcione bien en el ambiente de trabajo. La comunicación con los chicos. Yo creo que de ahí parte todo. El enten-

der de que uno puede preparar una clase mil quinientas veces y con un curso va a funcionar bien y con el otro va a funcionar pésimo porque son distintos. Y si logro leer a este otro curso que funcionó mal y después funciona bien, me va a hacer sentir súper bien.

Cómo describe su Resiliencia

Chuta, tiempo y el entorno. Entonces nuestros afectos son al final los que nos mueven. Pero tiempo principalmente, porque no, por lo menos yo no sé cómo podría acelerar ese proceso. Porque pasaron mucho tiempo que no dormía bien, pasó mucho tiempo que me daba como nervio entrar a ese curso. Entonces, tiempo y los efectos, la conversación con los amigos, la conversación con la pareja, el sentirse bien, y también hacer el trabajo bien, porque si uno ve que en el resto de los cursos no empieza a funcionar la cosa, entonces uno ya empieza a recuperar esa confianza, a recuperar ese hacer bien las cosas.

Cómo describe su florecimiento profesional

Sí, absolutamente. Absolutamente porque cambia, quizás la forma de enseñar no cambia mucho. Es un paradigma que cuesta demasiado cambiar. Pero sí cambia la forma de relacionarse. Y como los chicos aprenden desde la emoción, entonces si yo me relaciono mejor con ellos, van a estar más atentos a lo que yo puedo ofrecer para ellos.

Reflexión personal del docente entrevistado

Preferiría haber aprendido esto de la negociación de esta forma, básicamente. Porque fue un periodo bastante estresante. Pensar que yo no hacía mucho que había cambiado la ingeniería por la pedagogía y detrás hay una inversión de tiempo, de dinero, de cambiar de rumbo y chocar con esta realidad fue bastante fuerte. Hace replantear el hecho de, chuta, a lo mejor esto no es lo mío y ya está, lo dejamos hasta acá. Yo

creo que eso sería como una, pero después pude, gracias a mi efecto. A decir, sí, creo que sirvo para esto y echémosle adelante. Claro, absolutamente después del tiempo, no lo vi como una experiencia de aprendizaje, no lo vi como algo que pudiera llegar a ser ni remotamente positivo.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 3

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas iniciales de interacción dentro del aula y la lectura de las condiciones conductuales e institucionales antes de que se desencadene la confrontación física directa.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. El docente opera con una baja monitorización de su propio estado corporal y psicofísico en el período previo a la crisis. Al acumular tensión de manera sorda a lo largo de un proceso burocrático y prolongado de registro («después de dos o tres meses que uno le hablaba al estudiante»), no evalúa de forma consciente el desgaste relacional acumulado ni el nivel de fatiga que le implicará imponer una instrucción directa y vertical a un alumno con alta resistencia. Esto lo deja afectivamente desprevenido ante la inminente reactividad del aula viva.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se devela de forma activa y lúcida al diagnosticar críticamente las variables estructurales del estudiante de 14 años. El educador descodifica que la resistencia defensiva del menor, su uso de audífonos y su desgana no constituyen un mero desacato caprichoso, sino una respuesta transaccional vinculada a un historial profundo de vulnerabilidad, adicciones y repitencia escolar masiva. Asimismo, el docente interpreta retrospectivamente que el alumno se encontraba bloqueado por la frustración de un inminente cierre de año en el que corría el riesgo de quedar repitiendo.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta en el segundo en que la desregulación violenta del menor irrumpe en el espacio álgido de la sala de clases, forzando un choque frontal ante testigos pasivos.

3. Presencia plena (mindfulness): Ausente / Por fortalecer. Al irrumpir el estallido físico (lanzamiento de mesa y silla), se produce un quiebre en el anclaje consciente del docente. Su cuerpo experimenta una inundación somática inmediata gatillada por el miedo agudo («adrenalina 100%», «el minuto fue muy, muy tenso»). Esta desconexión psicofísica le impide habitar el escenario con una autoobservación corporal neutra, induciéndolo a proyectar cognitivamente una inminente agresión física directa contra su persona («en cualquier minuto acá me van a pegar»).

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: Presente. Actúa como el soporte central que evita una catástrofe relacional en el nudo crítico. A pesar de verse físicamente superado en tamaño y fuerza, y de experimentar la irrupción de una respuesta defensiva de supervivencia vital ante el acorralamiento corporal del menor («me empujó con la cabeza»), el docente frena de forma exitosa los impulsos motrices reactivos de contraataque físico o parálisis destructiva, sosteniendo el control conductual mínimo de su rol.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. El docente posterga y anula sus propios derechos y necesidades emocionales en el nudo crítico. Al verse acorralado y percibir que el estudiante actúa bajo un «comportamiento primitivo», el educador suprime la validación de su propia vulnerabilidad y se autoexige plantar el

cuerpo en una confrontación de fuerza, desatendiendo el impacto que implica sostener una posición defensiva extrema frente a un menor desbordado.

6. Comunicación asertiva: Ausente / Por fortalecer. El discurso verbal desdibuja el límite del resguardo pedagógico y la asertividad del rol. La imposición vertical y coercitiva de la instrucción («le pedí que por favor saliera… le dije, fuerte, le dije que saliera») en un momento de desregulación aguda anula la gestión estratégica de la crisis, cayendo en un uso de la voz rígido que el menor termina absorbiendo para incrementar la tensión relacional de la escena.

7. Tolerancia: presente. Se observa en el soporte de la intensa incomodidad afectiva generada por el asedio físico y el resoplido directo del menor. El docente decide conscientemente procesar y «soportar» la agresión ambiental y la tensión extrema del acorralamiento en lugar de huir de la sala o claudicar de manera caótica, manteniendo su eje jerárquico hasta que el alumno retrocede a su puesto.

8. Toma de perspectiva: presente. Operacionalizada de manera socio-cognitiva bilateral. Con el estudiante, logra separar el arrebato de un ataque intencional dirigido a su persona, comprendiendo críticamente que la reacción destructiva es «muy adolescente» y representativa de ese nivel de vulnerabilidad. Con la situación, comprende retrospectivamente que parte del quiebre se debió a una lógica rígida de control instalada por el sistema que él mismo replicó.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. Al descontrolarse la interacción, el docente carece de un andamiaje situado para calibrar su propio lenguaje no verbal como un espejo modulador. Al no contar con herramientas de sintonía afectiva

(como la gestión de distancias físicas o la neutralidad tonal en crisis), engancha transaccionalmente en una simetría destructiva con la ira del alumno, igualando la hostilidad ambiental mediante el desafío corporal y verbal directo («yo también le elevé bastante la voz... ambos nos desafiamos»).

10. Empatía interpersonal: presente. Se devela en el esfuerzo por dignificar y comprender retrospectivamente el trasfondo del adolescente sin estigmatizarlo como un delincuente irremediable. A pesar del terror vivenciado, el docente valida la historia de adicciones y fracaso escolar, interpretando la violencia no como maldad intrínseca, sino como un arrebato de frustración provocado por un sistema excluyente.

11. Escucha activa: presente. Se manifiesta en la interacción posterior en el aula, cuando el estudiante se acerca tras bajar sus niveles de activación. A pesar del shock somático residual, el educador detiene sus juicios y ofrece una presencia relacional genuina para registrar la justificación adaptativa del menor ("profesor, es que a veces como que me sobresalto"), logrando validar la apertura del alumno antes de cerrar el bloque.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante la persistente oposición al encuadre pedagógico y el estallido violento, el docente carece de estrategias situadas de mediación o negociación autónoma. Recurre a una salida dicotómica forzada por la normativa institucional («le pedí que por favor saliera a la inspectoría porque ese era el reglamento... el protocolo de acción»), lo que acelera de forma simétrica la hostilidad en lugar de reorientar el conflicto constructivamente.

3. Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza el procesamiento posterior del quiebre relacional, el impacto de la onda expansiva en el bienestar del profesor y su transición conceptual hacia la madurez profesional o el desgaste cronificado.

13. Reflexión emocional: presente. Desplegada con una máxima profundidad analítica sobre la praxis. El docente devela un autoanálisis crítico autónomo muy valiente, evaluando retrospectivamente la ineficacia del modelo clásico de imposición y asumiendo con honestidad su co-responsabilidad en la escalada simétrica del conflicto («la agresión fue mutua... uno tiende a imponer su autoridad y no de buena forma»). Capitaliza la amargura de la vivencia para transformarla en una evolución conceptual hacia una pedagogía situada de la negociación.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Se evidencia un vacío agudo de amabilidad hacia sus propias limitaciones. El choque con la crudeza del aula común fractura de manera severa su sentido de autoeficacia profesional, induciéndolo a un patrón destructivo de cuestionamiento vocacional sobre su idoneidad debido a su procedencia no tradicional («chocar con esta realidad fue bastante fuerte. Hace replantear el hecho de, chuta, a lo mejor esto no es lo mío»). No logra asimilar el dolor de la crisis sin culpabilizarse por su falta de instrucción formal pedagógica.

15. Gestión del estrés: Ausente / Por fortalecer. El docente no moviliza estrategias autónomas y saludables de restauración psicológica y salud mental. Frente a una respuesta institucional netamente administrativa, burocrática e interpersonalmente fría por parte de la inspectoría («Ya, profesor... mucho gusto y siga cumpliendo sus labores»), el educador opta por el aislamiento

absoluto en los espacios públicos del centro educativo («me aislé en los prados y de hecho creo que no compartí con nadie más»). Esto cronifica su estado de alerta, induciéndolo a un insomnio prolongado, nerviosismo y a la evitación relacional absoluta con el estudiante durante el resto del año como mecanismo defensivo paliativo («a ese chico nunca más le habló… yo no quería ningún tipo de roce»).

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 3 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 3. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 3. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 3.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia (Extracto literal): "Un estudiante altamente vulnerable con problemas de adicciones, problemas de repitencia… Yo creo que la frustración del mismo chico con el propio sistema, la frustración con su rendimiento, porque estaban cerrando el año, el chico estaba a puertas de quedar repitiendo".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia (Extracto literal): "Si después de dos o tres meses que uno le hablaba al estudiante se dejaba registro… Yo creo que por ahí estuvo, quizás por ahí pude haberlo manejado mejor".	1. Implementar el "Termómetro de Disponibilidad Regulatoria Interna": Antes de ingresar al aula común y dar una instrucción directa a estudiantes identificados con perfiles disruptivos crónicos, realice una pausa de un minuto. Evalúe conscientemente si su estado biológico y emocional cuenta con el margen de flexibilidad cognitiva necesario para procesar una negativa sin engancharse reactivamente, resguardando su equilibrio psicofísico antes del roce relacional (Gu et al., 2025; Soydan et al., 2024; Tobin et al., 2016; Zembylas, 2002). 2. Reajuste de Expectativas y Metas de Preservación Vocacional: Al intervenir pedagógicamente en contextos de alta frustración sistémica por cierre de año o repitencia, se debe delimitar el foco conductual del rol. Evite asumir el control total de la conducta del menor como una validación de su autoeficacia profesional. Modifique su meta interna: actúe de manera neutra y pedagógica, entendiendo la resistencia como un síntoma del entorno del menor y no como un agravio hacia su persona (Clérico et al., 2019;Troman & Woods, 2000).
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos. Evidencia (Extracto literal): "El chico, recuerdo que se para… lanza la mesa, lanza la silla… Yo vi casi un animal salir en mi dirección y se paró frente a mí. Yo ahí, claro… tuve que plantarme frente a él… Yo me controlé mucho, en verdad, gracias a Dios".	3. Presencia plena (mindfulness). 9. Co-regulación emocional. 6. Comunicación asertiva. Evidencia (Extracto literal): "Físicamente, sentí adrenalina 100%. El minuto fue muy, muy tenso. Mentalmente o psicológicamente sentí que me iban a agredir… yo también le elevé bastante la voz a él en su minuto. Yo pienso que en un minuto la agresión fue mutua… ambos nos desafiamos".	1. Aplicar la "Técnica del Espacio Motriz de Seguridad": Ante el lanzamiento de mobiliario o la irrupción física del estudiante desregulado, evite por instinto plantar o bloquear el cuerpo en confrontación directa cara a cara. Baje conscientemente el centro de gravedad corporal, aumente la distancia física, apoye los pies firmes y mantenga las manos abiertas y visibles. Esto desactiva la señal biológica de amenaza recíproca en el menor y reduce la inundación somática por adrenalina en usted (Porges, 2025; Porges, 2011; Sullivan et al., 2018). 2. Desescalamiento mediante el "Guion de Ajuste Tonal Neutro y Corto": Ante la escalada simétrica del conflicto, detenga de inmediato el discurso vertical de imposición de la autoridad. Respire exhalando largo y use una frase corta y firme con un volumen de voz un punto inferior al del estudiante: "Yo soy tu profesor, te escucho sin desafíos; cuando nos calmemos, resolvemos la situación" (Jameyfield et al., 2026; Lavelle et al., 2024; Mavandadi et al., 2016; Price & Baker, 2012).

DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. Evidencia (Extracto literal): "Básicamente uno en algunas situaciones tiende a imponer su autoridad y no de buena forma. Entonces yo creo que por ahí estuvo... quizás haber negociado un poco en vez de haber impuesto algo".	14. Autocompasión. 15. Gestión del estrés. Evidencia (Extracto literal): "Quedé súper Mal, mal... Quería solo salir de ahí... Posterior a eso me aislé, esta institución tiene unos prados bastante lindos entonces me aislé en los prados y de hecho creo que no compartí con nadie más el día... me complicaba mucho ir a ese curso después... Yo a ese chico nunca más le hablé".	1. Activar el "Freno del Autocastigo Vocacional" (Diálogo Autocompasivo):Detenga de forma deliberada las narrativas intrusivas de culpabilización o arrepentimiento por haber cambiado de rubro profesional ante la crisis. Repítase de manera autónoma: "Chocar con esta realidad no anula mi capacidad pedagógica ni mi inversión de tiempo. Actué bajo una amenaza vital con los recursos que poseía en ese nudo crítico y merezco procesar este malestar sin juzgar mi idoneidad" (Kelchtermans, 2017; Neff, 2003). 2. Del Aislamiento Relacional al "Debriefing Técnico Simétrico": Corregulación entre Pares: Evite refugiarse en el silencio pasivo de los prados o en la evitación absoluta del aula del menor durante el año escolar. Rompa el pacto de soledad y exija una pauta de contención al equipo de convivencia escolar. Comparta de forma descriptiva el impacto somático (insomnio, nerviosismo) con colegas o redes de apoyo para reinterpretar la vivencia como un desafío relacional colectivo y no como un fracaso individual (Dickinson et al., 2026; Elomaa et al., 2023; Viswesvaran et al., 1999).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 3)

Caso 3: aprender a negociar el conflicto

Los conflictos escolares suelen desafiar mucho más que la convivencia dentro del aula. En ocasiones también cuestionan las creencias que los docentes construyen respecto de la autoridad, el respeto y la forma en que ejercen su rol profesional. Más allá del temor y la sensación de vulnerabilidad que experimenta durante el incidente, resulta especialmente significativo el proceso de reflexión que desarrolla posteriormente para comprender tanto su propia actuación como la del estudiante involucrado.

A lo largo de la narrativa se aprecia un esfuerzo progresivo por interpretar la conducta del estudiante a la luz de su historia personal, sus dificultades y las circunstancias que atravesaba en ese momento. Esta capacidad de tomar perspectiva no elimina la gravedad de lo ocurrido, pero sí amplía la comprensión del conflicto y permite desplazar el foco desde la confrontación hacia la búsqueda de alternativas de relación más efectivas. El relato también muestra cómo la experiencia profesional se construye muchas veces a partir de situaciones que obligan a revisar prácticas y supuestos previamente instalados. En este caso, el docente reconoce que parte de la escalada del conflicto estuvo asociada a una lógica de imposición de la autoridad que posteriormente comienza a cuestionar. Desde esta reflexión emerge un aprendizaje relevante: la autoridad pedagógica no necesariamente se fortalece mediante el control o la confrontación, sino también a través de la capacidad de leer el estado emocional de los estudiantes, manejar constructivamente los desacuerdos y generar espacios de negociación que favorezcan el vínculo educativo. En este sentido, el caso ilustra cómo la reflexión emocional puede transformar una experiencia crítica en una oportunidad de aprendizaje profe-

sional, permitiendo construir formas de relación más flexibles y ajustadas a la complejidad de los escenarios educativos contemporáneos.

Pregunta para la reflexión: ¿En qué situaciones tiendo a responder desde la autoridad y en cuáles podría abrir mayores espacios para la negociación y el diálogo?

Capítulo 7: Caso de Praxis 4 – Bajo la lupa del protocolo: Relato de una acusación de maltrato y la fragilidad de la palabra docente



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 4)

Nombre del caso: Bajo la lupa del protocolo: Relato de una acusación de maltrato y la fragilidad de la palabra docente.

Trayectoria docente

> Tengo 35 años y llevo 11 años de ejercicio docente. Tengo 11 años de experiencia. Estudié en una Universidad de la región del Biobío. Salí dentro de los 5 años, todo bien. Gracias a Dios me fue muy bien. Y luego de eso, me vine a mi comuna tratando de, con 23 años, quería estar en mi casa todavía con mi mamá y la verdad que encontré trabajo, estuve dos meses allá y me llamaron de acá y renuncié y me vine porque quería estar acá.
>
> Así es que independiente de, voy a estar en un colegio particular pagado, acá me venía uno municipal por menos dinero y todo, pero no importa, yo preferí venirme. Y la verdad es que no me arrepiento porque aquí he podido consolidarme, tengo mi contrato de planta.
>
> Tengo 44 de contrato, hice un magister, en una Universidad de la región del Biobío y eso también incluía el ejercicio también de tres diplomados. Tengo también un diplomado en currículum, en evaluación y uno en didáctica. A mí me gusta mucho el área de la educación y es por eso que acá también busco un rol de evaluadora dentro del colegio.
>
> Además de profesora de aula, soy evaluadora, llevo dos años, estuve encargada del PME también y ahora ya estoy como apoyo en UTP. Entonces comparto un poco la jornada con las clases, que igual tengo harta responsabilidad porque tengo clases de segundo a cuarto medio y aparte el tiempo que me resta soy evaluadora y tengo jefatura también.
>
> Entonces tengo harta responsabilidad y que ahí igual estoy negociando un poco a ver si me sueltan un poco de responsabilidad para el próximo año porque igual se vuelve un poquito

pesado. Pero a mí me gusta mucho, entonces igual lo disfruto bastante. Así que eso en general y como parte de mí, igual me gustaría contarles que yo, además, yo soy animalista.

Además, tengo una organización, una organización aquí en la comuna, donde hago todo lo que puedo por los animales en mi tiempo libre. Soy deportista, hago crossfit, me gusta mucho. Eso, entonces, y soy vegetariana por lo mismo. Entonces, eso es todo lo que me puedo resumir en cuanto a mi formación como docente y como persona.

Personas/actores involucradas

Docente de Lenguaje y Comunicación con 35 años de edad y 11 años de servicio en un establecimiento municipal de la provincia del Biobío; dos estudiantes, demás compañeros de su curso; apoderada de una estudiante; director de establecimiento; psicóloga encargada de convivencia.

Curso/nivel educativo

Primer año medio y tercer año medio

Contexto de la situación (caso, el problema)

Docente de Lenguaje y Comunicación, se ve enfrentada a dos investigaciones con activación de protocolo. La primera situación es por acusaciones de burla a un estudiante, denunciado por una compañera del estudiante. La segunda situación, por maltrato verbal hacia un estudiante activado por la psicóloga del establecimiento. Ambos en el mismo curso, ocurrido en primer y tercer año medio.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

La docente entrevistada relata dos situaciones.

Situación 1:

> En primero medio, que es un curso bastante unido, de hecho, es como el mejor curso que tenemos en este momento, ellos son bastante competitivos. La verdad es que me quieren harto igual. Entonces, cuando ellos estaban en el primero medio, había un joven que, de hecho, hoy día igual está con alguna intervención y todo, que tenía una particularidad que siempre traía papas fritas para comer siempre. Siempre andaba con una bolsa grande de papas fritas.

Entonces, sí, la verdad es que como yo soy deportista y tengo como una vida muy saludable, yo le decía, le decía:

- ¡Otra vez comiendo papas fritas a esta hora!

Y el a todos:

- ¡Ay, que me gusta!

Y también me desolaba un poco porque le convidaba al resto o ponía, por ejemplo, en una hoja y ponía papas fritas y iban comiendo. Entonces yo le decía:

- ¡No puede estar haciendo eso!

> Era, pero todas las clases. Era una cuestión impresionante. Después averiguamos y claro, él tenía como una obsesión con las papas fritas, honestamente. Entonces una vez estábamos en la sala y algo dijeron y los mismos compañeros le decían como el niño papita. Entonces yo sé y creo que estuvo mal, pero no lo hice con mala intención, yo le dije:

- Ya, viste, después, por eso te dicen niño papita.

Una cuestión así, entonces eso generó como la risa de los niños y todo y fue fatal porque…bueno.

Situación 2:

> La segunda situación fue el año pasado, también con el mismo curso, hay un estudiante que es bien particular, yo le tengo harto cariño igual, pero ella es bien particular, es como líder dentro del curso, y ella es bien competitiva también con el tema de las notas y todo.
>
> Yo vi un trabajo de investigación y ellos tenían que mostrar avance en clase. Ellos saben cómo trabajo y estaban en tercero. Me acuerdo de que el trabajo se entregaba y era como la última nota del semestre. Y yo en una clase, recuerdo que ella incluso no trabajó porque a veces hay días que ella es como desanimada, mejor ni hablarle. Ya, ok. Y no avanzaron. Entonces, en la pauta que yo entregué, estaba todo detallado, y en esa pauta decía que si no había trabajo en clase, había descuento de puntaje, y lo mismo si no se entregaba en la fecha acordada. Y ellos no entregaron.

Que ocurrió durante la situación crítica

Situación 1:

> Otra estudiante que hoy día también ella cada vez que puede me vuelve a pedir perdón, pero otra estudiante empezó como a agrandar esta situación y le contó a la mamá que poco menos yo hostigaba a la estudiante. que yo les decía niño papita, y de verdad, o sea, yo no quedo sola a la sala, igual, como soy profesora de lenguaje, siempre he tenido el apoyo bien, tengo la validación acá, del equipo directivo, de mis colegas, y todos decían:

- ¡No, tú no eres así!

- Claro que no, ¿Cómo yo voy a estar molestando a un niño?

Bueno, cuento corto, que finalmente la mamá de la niña vino a hablar con el director y lo dijo hasta en reunión.

> Entonces eso a mí, y además que fue hace ya tres años, eso a mí me hizo sentir tan mal, porque esta niña decía cosas que no eran. Entonces yo en ese momento lamentablemente no sentí el apoyo de mi director porque me mandó a llamar yo le expliqué y me dijo:

- No, yo lo siento, yo tengo que hacer una investigación.

> Yo me sentí súper como pasada a llevar y como expuesta porque él iba a hacer una investigación en el curso para preguntarle a otros niños cómo yo trataba al estudiante. Habló con la apoderada, y yo me sentía de verdad, podría, porque yo decía:

- Pero ¿Cómo?, a usted le viera bastarle con lo que yo le estoy diciendo, que no es así, yo soy una persona adulta. ¿Cómo usted le va a creer a un estudiante?, ¿Cómo yo voy a hostigar a mi estudiante?

> Y le expliqué la situación y fue en una ocasión, y no es que yo le haya dicho a él, niño papita, sino que fue que yo le repetía algo que sí le decía. Y claro, fue un error, pero eso es todo, no le hice nada más, se los juro, le decía yo.

No, él no me apoyó, me dijo:

- Bueno, yo tengo que darles credibilidad a los estudiantes.

No sé qué, y ya, perfecto.

Situación 2:

> Entonces, después, la estudiante, me habló por WhatsApp. Tenemos una relación bien cercana hoy en día, con casi todos los estudiantes. Y ella me dijo:

- Profe, yo se lo puedo entregar el viernes.

Por dar una fecha.

- Ya, perfecto, yo te espero. Pero no más.

Le dije el WhatsApp, expliqué que tenía que ser justa:

- Ustedes no trabajaron en una clase, entonces yo tengo que descontar puntaje por la entrega tardía.

> Ella me lo entregó después incluso de eso, por ejemplo, no fue el viernes, finalmente me lo entregó el lunes. Ya, yo se lo recibí igual. Y después le damos las notas y me acuerdo de que nos pidió el cierre del semestre y quedamos que a la vuelta de vacaciones de invierno íbamos a hacer bien la retroalimentación, como de todo, porque se podía igual, el año no terminaba, entonces se podía hacer cualquier ajuste.
>
> A esa vuelta de vacaciones, ella, ahí de las primeras, con su grupo, y ella no estaba de acuerdo con que yo la haya descontado por eso. De partida, por ejemplo, tenía, no sé, un cinco coma siete… no me acuerdo. Y ella quería que revisáramos pregunta por pregunta, porque no en todas tenía todo el puntaje. Entonces, pregunta por pregunta, que por qué la nota y por qué el puntaje.

Yo les fui explicando, están en todos sus derechos, aquí estamos, al lado de ellos. Ella pasó acá adelante con su grupo y ella ya estaba ofuscada porque si no es sobre un 6,6 ella se muere.

> Entonces ya empezamos a revisar y yo, bueno, esto pasó…los otros niños tranquilos. Aquí es esto… mira, ahí está la pauta. Yo les mostraba como más o menos lo que se esperaba, las respuestas, oportunidad de desarrollo.

Y aun así ella cada vez con la cara peor, peor, peor, peor, hasta que llegamos al tema de que por qué yo había descontado por entregar tarde, y yo le dije:

- Pero si tengo que hacerlo, te lo dije, ustedes no me entregaron en la fecha.

- No, pero es que yo le expliqué.–respondía ella.

- Lo siento, no.

Me acuerdo de que yo soy tan así, que le dije:

- ¡No, es que no!

y ella dijo:

- ¡Es que no es justo porque yo le expliqué y yo después lo entregué!

Le respondí:

- Pero no lo entregaste. Aquí está, mira, está en el WhatsApp, ¡tú misma me hablaste!

> Le dije que yo nunca denegué la entrega, pero te dije las consecuencias. Me insistía en que no se podía hacer. Finalmente le dije que lo sentía, pero estaba en la pauta, ella me continuaba dando explicaciones. Y ella se alteró tanto que yo le dije:

- Lo siento, así me traigas al Papa yo no voy a mover la nota porque esto es lo justo.

Y ella rompió en llanto, ella sufre de ansiedad, igual y todo, es verdad, rompió en llanto y me dejó hablando sola.

Entonces yo le dije, miré a los compañeros de grupo y yo así, y yo les dije:

- ¿Pero se dan cuenta?, o sea, ella más encima me deja hablando sola, me grita. Ella llegó y salió de la sala.

> Y salió, y se fue a las oficinas, donde la psicóloga, y se puso a llorar, que yo poco menos la había gritado, que no sé qué, que yo poco menos todo el curso se había dado cuenta, que ella había entregado tarde el trabajo. Y la psicóloga, sabiendo cómo es la estudiante, y sin escucharme a mí antes…ella cometió un error. Ya que en su momento lo conversamos.

La psicóloga me dijo:

- Yo creo que aquí hay que activar un protocolo por maltrato.

Y yo casi me morí:

- ¡Por maltrato, un protocolo!

> Y resulta que ahí la inspectora general me mandó a buscar igual para que yo le contara la situación. Y estábamos hablando del tema y llega, mandó a buscar a la psicóloga para que también nos contara un poco lo que había dicho la estudiante. Y ahí la psicóloga va y como que se toma la cara, ella que es jovencita, no tiene mucha experiencia, y dice:

- Chuta, es que yo, parece, que la embarré.

- ¿Por qué?–le digo yo

Y me explica:

- Porque yo le dije a la estudiante, a una niña que estaba llorando, que estaba descompuesta. Y que se consideraba para se activar el protocolo por maltrato.

- ¿Qué?–le dije yo.

Yo me enojé. Reconozco, me enojé. Le dije:

> - Pero ¿Tú te das cuenta lo que hiciste? …maltrato. Esto es grave.–le dije.–¿Qué maltrato? Tengo todo el curso de testigo, hasta sus compañeros. Había otra profesora en sala, igual la profesora PIE. ¿De qué me estás hablando? Simplemente porque le expliqué y no le di en el gusto a la estudiante, ¿Eso es maltratarla?, ¿Cómo tú le dices eso a una niña que está descompuesta, que está descontrolada, que sabemos también que ella sufre como de ansiedad y es así, sin antes escucharme además?

Lo malo es que La psicóloga llamó a la mamá y le contó.

Yo salí de la oficina enfurecida, llamé a la mamá y me dijo:

- No se preocupe, yo vengo entrando al liceo.

> Y ahí hablamos y la mamá quería activar el protocolo y todo más. Entonces, se activó, hubo que poner personas a cargo, entrevistar a la niña, entrevistar a estudiantes, entrevistar a la apoderada, entrevistarme a mí.

Yo les contaba a mis colegas, cuando me llamaron a mí:

- Esto para mí es sumamente incómodo. Me siento mal. Ustedes saben cómo soy yo.

Y ellos me decían:

- Sí, yo sé, pero ya se abrió, ya no hay nada que hacer. Como la estudiante lo mencionó, la apoderada lo quiso hacer. No hay vuelta atrás.

Qué ocurrió después de la situación crítica

Situación 1:

> Yo me sentí tan mal que no sé si estuvo bien o no, pero yo me fui con licencia, pero una licencia corta. Yo en mis 11 años he tenido, no sé, cuatro licencias, todas así cortitas. La más larga fue porque me perdí una hernia, estuve 21 días fuera. Eso ha sido lo más largo. Me fui con licencia como por una semana. Y necesitaba respirar porque yo lloraba acá.

Cuando volví, en esos días que estuve en mi casa, dije:

- ¡No, esto no puede seguir así!

Yo voy a hablar con la apoderada y la voy a citar. Porque en ese momento me dijeron:

- ¡No, no te expongas con la apoderada!

Ella lo dijo en reunión, como que me expuso delante de todos los apoderados y hay otros apoderados que decían:

- Pero ¿Cómo, la profesora, si están correcta?

Y no sé qué. Pero a otros le creyeron. Y finalmente yo llamé a la apoderada de vuelta, porque el director me dijo que no quería que la llamaran y yo le dije:

- ¡No, lo siento!, yo necesito hablar con ella y con la niña para que ella diga, me diga a mí qué es lo que supuestamente yo hago tan mal en la sala.

Y la entrevisté, la llamé de vuelta, llamé a la mamá, a la niña y le dije a la niña:

- ¿Qué es lo que según tú yo hago en la sala? y ¿Qué te hace tan mal?

Porque a la niña poco menos … La mamá me iba a decir que las niñas llegaban mal a la casa, pues como yo era, entonces como que estaban hablando de un ogro.

Y ahí la niña empezó a decir:

- No, es que lo que pasa es que yo siento que como que la profesora mira al compañero y nos da pena, y como que yo siento que esto…

Entonces la mamá le decía:

- ¡Pero hija! dime en concreto lo que tú ves.

- No, es que la verdad es que nunca he visto nada, es que en realidad nada. – Contestaba la hija.

Y finalmente se empezó a dar una cosa que la mamá empezó a decirme… chuta, parece que en realidad no es nada, y yo la embarré. Y terminamos conversando y ella me decía:

- No, es que yo sentía como que era de usted, como que él había dicho eso, él como que a lo mejor se sentía incómodo y me daba pena.

Y yo les preguntaba:

- Pero ¿Qué le he dicho?, ¿Le he dicho algo más?, ¿Le he dicho algo en clase?, ¿He tratado mal a algún compañero?, ¿A ti?, ¿A alguien más?

- No, profesora, usted es súper buena. -respondía la niña.

Y entonces, no, es que yo lo dije, lo sentí y yo le dije:

> - Pero usted se da cuenta por nada, le dije, por un supuesto, por algo que su hija como que sintió. Usted vino a hablar con el director, en vez de haber hablado conmigo primero, se amplió todo esto, se agrandó prácticamente como una investiga-

> ción, me hizo sentir mal a mí, estuve días con licencia, porque no me sentía bien para tomar el curso.

Incluso yo le dije, me acuerdo en ese momento al director:

> - ¡Cámbienme! Si el curso o los apoderados no se sienten cómodos conmigo, cámbienme. Ellos me estaban recién conociendo, ese es el problema, porque fue como en los primeros meses. Ellos no me conocen realmente, pero cámbienme, ponga a otro colega, ponga a otro colega, sáquenme del curso y listo.

- No, es que vamos a ver y no sé qué–decía el director.

Y finalmente la mamá me pidió perdón aquí mismo, me dijo:

- ¡Yo la embarré!, aquí no hay nada, yo voy a hablar con el director, voy a limpiar su nombre, me comprometo a hacerlo en reunión y todo.

Y lo hizo. Entonces, finalmente ahí ya se acabó el problema y yo pude como respirar un poco y sentirme más tranquila.

Situación 2:

> En esta segunda situación, el director me prestó apoyo y me decía:

- Yo sé, aquí no hay nada, pero ya hay que hacerlo, no queda de otra.

> Y tuve que pasar por todo ese proceso hasta que finalmente, claro, nuevamente salió con todos los testimonios de los

> niños, de todos, que yo nunca le había dicho nada a la niña tampoco, que había sido algo super justo.

Incluso yo le mostré a la mamá, hablé con la mamá y le mostré todo en WhatsApp, le dije:

- Mire, esta es la relación que yo tengo con su hija, aquí está lo que ella me dijo, aquí está lo que yo le respondí.

> De hecho, es una niña que me habla hasta el día de hoy, porque después es como que terminó esto y borrón y cuenta nueva, me ama como siempre, me invita a jugar a la pelota, me pregunta cosas de sus animales, ellos como todos saben que yo soy animalista, a ellos les pasa algo con sus animales, creen que soy veterinaria, me hablan.

Sigo teniendo la misma relación con la estudiante, me tienen un grupo ahí que es profe, jugamos a la pelota, que esto. Y esto ocurrió ahora, o sea, en el año pasado. Entonces yo digo:

- ¡Oh, Dios mío!, y tuve que pasar por todo eso.

Después ya me entregaron los documentos, hablé con la mamá, y me decía:

- Profesora, yo sé, en realidad, si estas cosas son así, no se preocupe.

Pero me hicieron pasar por todo un mal rato, y yo me sentí súper mal. Y resulta que al final también salí libre por mi pega, gracias a Dios, porque yo sabía que era así y el director me lo dijo:

- Tranquila, si yo sé, yo sé lo que tú eres, no sé lo que tú haces, pero había que hacerlo porque ella se lo dijo a la niña, se lo dijo a la mamá y listo.

Lo pasé mal, pero también salí bien de todo porque no había nada y hoy en día, después de eso, no he vuelto a tener ninguna situación. En mis 11 años de servicio han sido solo dos situaciones incómodas en las que, gracias a Dios, se ha limpiado mi nombre, pero me han hecho pasar malos ratos, horrible igual. Además, yo soy muy emocional y me la he llorado toda por esas situaciones. Pero sí, el año pasado no dejé de venir ni nada, no pedí licencia ni mucho menos, pero fue muy, muy incómodo.

Como describe su bienestar

A mí me hace bien el sentir el apoyo de mis colegas, del equipo. A mí me hace sentir como validada. Yo creo que es eso y también el apoyo de los apoderados.

De hecho, igual ahora, actualmente este año, eso no lo mencioné, pero estoy pasando por una situación como una apoderada que siento que tiene una fijación con mi curso, que todo lo que digo o hago a ella le parece mal y me lo cuestiona y de una manera agresiva. Ella tiene un problema realmente, no sé cómo abordarlo y yo trato de llevarme bien con ella.

En el caso, de hecho, ayer, fue tanto, lo que ahí algo no le pareció y me lo empezó a criticar, a criticar y mis apoderados, todo el resto, todo el resto me apoyó hasta que finalmente la presidenta del curso, que era la que era administradora del grupo, la eliminó del grupo. O sea, la silenció, como que la eliminó. No sé, ah no, dejó, no podía escribir hasta que ella misma se salió del grupo. entonces una apoderada que de verdad que igual me genera un problema siempre me genera una dificultad entonces igual sentir el apoyo de mis otros apoderados me hace sentir mucho mejor y como la validación de mis estudiantes también.

Cómo describe su Resiliencia

> Yo creo que ellos, o sea, mis propios estudiantes también me ayudan. o sea, como darme fuerza y decir, no, yo sé que yo soy adulta, reconozco si me equivoco, porque obviamente me equivoco, pero cuando siento que es súper injusto, por ejemplo, en esta situación, yo dije, no tengo nada que temer, yo le decía a todo el mundo, en esta segunda situación con la estudiante, no tengo nada que temer, porque yo no le he hecho nada a la niña, nada, pero nada, y si le quitan su WhatsApp y todo.
>
> Entonces yo, seguí hacia adelante mostrándome segura de mí misma, que no escondo nada, que así soy, y tratando de hacer bien mi trabajo, siempre me mueve eso, hacer lo mejor posible mi trabajo con mis estudiantes, tener resultados, ayudarlos, sentir que soy un aporte para ellos, eso me insta a seguir.

No me dan ganas de salirme, ni mucho menos, porque quiero estar con ellos y quiero aportarles algo en su educación, en su formación.

Cómo describe su florecimiento profesional

> Uno igual va aprendiendo. Finalmente se agradece un poco estas situaciones, porque si bien lo pasé bastante mal, me sentí muy incómoda y me sentí incluso pasada a llevar con esto del protocolo, ya porque por maltrato, eso lo encontré grave, como que yo, no sé, le gritaba a la niña, o lo hubiera dicho algo que no correspondía.
>
> Entonces, consideré que fue muy, muy, injusto, pero a pesar de eso, empecé a hacer este autoanálisis y decir, claro, ya, ok, si yo veo que hay un estudiante que está muy conflictuado con la nota, muy desconforme, entonces mejor conversarlo, pero no dentro de la sala de clases, no con los demás estudiantes.

> En otro momento, citarlo en mi hora de atención y decirle, ahí podemos discutirlo con calma, que el estudiante del grupo igual va a estar más calmado, entonces también va a generar, yo creo, que la situación se dé de mejor manera.
>
> Entonces, yo creo que sí me ha ayudado como a crecer en ese sentido, a tomar decisiones un poco mejor pensadas, más calmadas, y como decía hace un rato, hoy día los chiquillos están… no sé, como que todo casi que he usado en contra de uno, entonces también cuido mucho el modo en el que me refiero a ellos, cómo les hablo, el tono de voz que utilizo.

Siempre trato de ser bien consciente de eso para no caer en alguna dificultad.

Reflexión personal de la docente entrevistada

> El apoyo de mi familia también es fundamental. Uno llega a la casa y tengo mi hermana, que también es profesora y también trabaja para el mismo sistema, pero ella es profesora de básica, entonces trabaja en otro colegio. Y ahí entre las dos hacemos catarsis, respiramos, nos aconsejamos y eso igual me ayuda muchísimo…también en esto uno va como en el día a día aprendiendo y yo siempre le digo a mis estudiantes, yo aprendo de ellos, así como ellos aprenden de mí, yo aprendo de ellos, yo sin mis estudiantes no soy nada, entonces también trato de cuidar ese lazo, esa relación con ellos, con mis apoderados, con todo.
>
> Y sí, justamente ayer como que en un momento pensé, ya no le puedo seguir respondiendo a esta apoderada porque ya qué más le digo. Yo estaba en otra reunión y ella le daba y le daba. Entonces yo me tomé el tiempo y le dije:

- Mire, yo estoy en otra reunión, pero aun así me estoy tomando el tiempo de contestarle, a pesar de que no debería estar usando mi teléfono ahora, pero por favor, yo no le he faltado el respeto.

Y ya finalmente después no le hablé más y no lo voy a hacer. Quiero esperar unos días para poder conversar con ella calmadamente, citarla y ver qué pasa. Yo pensé que me iba a estar esperando allá afuera hoy día, pero no, no la he visto. Si quiero conversar con ella y como cortar esto, ver qué pasa, por qué no hay caso con ella, cómo me detestará. Bueno quizás una conversación, si ella es muy ofensiva, quizás es necesario acompañarse con otras personas también en una reunión.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 4

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas iniciales de interacción dentro del aula y el monitoreo de las condiciones antes de que surjan las denuncias e intervenciones formales.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente opera bajo una desconexión de sus propios límites reguladores e impulsos relacionales previos en la sala de clases. Guiada por su estilo de vida saludable, interviene de manera espontánea ante los hábitos alimenticios de un estudiante («¿Otra vez comiendo papas fritas a esta hora!») sin monitorear cómo su comentario, sumado a la cultura competitiva del curso, podía validar un etiquetado peyorativo por parte de los pares («niño papita»). En la segunda situación, no registra el desgaste previo que implica realizar una retroalimentación de notas con un perfil estudiantil de alta rigidez cognitiva ante las pautas de evaluación.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se manifiesta en la capacidad para identificar los rasgos psicológicos de sus estudiantes fuera del nudo crítico. La docente descodifica con claridad las dinámicas de personalidad de la alumna líder («es bien particular... bien competitiva también con el tema de las notas... si no es sobre un 6,6 ella se muere») e identifica tempranamente sus fluctuaciones afectivas cotidianas en la sala de clases («hay días que ella es como desanimada, mejor ni hablarle»).

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe el choque relacional en tiempo real en la sala de clases, donde la aplicación rígida de la pauta de evaluación detona el llanto y desborde de la alumna ante testigos.

3. Presencia plena (mindfulness): presente. A pesar del rápido escalamiento del desacuerdo y la posterior alteración de la estudiante, la docente se mantiene firmemente anclada en el espacio institucional de la sala de clases. No experimenta congelamiento ni confusión mental, registrando en tiempo real la conducta de la alumna y el entorno interactivo de los compañeros de grupo.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa como el soporte central que resguarda la rectitud de su labor pedagógica. Frente a la ofuscación creciente, los cuestionamientos de la alumna y el llanto desbordado, la docente inhibe cualquier impulso de agresión verbal reactiva, grito o descalificación, sosteniendo la defensa formal y justificada de la pauta de evaluación sin alterar su conducta.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Ocurre una postergación de sus propios derechos emocionales ante la irrupción del conflicto. La docente experimenta una fuerte indignación al verse expuesta ante el curso, pero reprime su frustración en el momento álgido para continuar con la entrega de calificaciones, desatendiendo el impacto psicológico inmediato que le provoca ser abandonada en el aula por la estudiante.

6. Comunicación asertiva: presente. Despliega con firmeza y claridad la delimitación del rol evaluativo frente a la presión del grupo. Utiliza un lenguaje pragmático para clarificar las

consecuencias detalladas en la pauta sin ceder a la sumisión frente a las exigencias de la alumna («lo siento, así me traigas al Papa yo no voy a mover la nota porque esto es lo justo»).

7. Tolerancia: presente. Se devela en la capacidad para tolerar la intensa incomodidad afectiva y la confrontación directa de la alumna adelante del aula. Sostiene su postura regulatoria mientras la estudiante le revisa "*pregunta por pregunta*" con una gesticulación hostil, manteniendo el eje conductual hasta el quiebre de la entrevista.

8. Toma de perspectiva: presente. Operacionalizada al comprender críticamente el trasfondo adaptativo de los estudiantes. En la primera situación, valida retrospectivamente la conducta del alumno al descubrir su obsesión clínica. En la segunda, asume el desborde de la joven separándolo de una malicia intencional, reconociendo que la alumna actúa bajo un cuadro severo de ansiedad y autoexigencia académica.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente carece de un andamiaje operativo para modular el desborde de la alumna mediante su propia calma. Al centrar la interacción exclusivamente en la rigidez de la pauta física y en respuestas dicotómicas directas («¡No, es que no!»), no despliega estrategias de sintonía o modulación afectiva que ofrezcan un soporte mutuo para desescalar la ansiedad de la estudiante, quien termina rompiendo en llanto y abandonando la sala.

10. Empatía interpersonal: presente. Evidenciada en el afecto y la cercanía sostenida hacia los jóvenes a pesar de las investigaciones institucionales. La docente no rompe el vínculo relacional a largo plazo, manteniendo canales abiertos de cuidado que permiten que los estudiantes recurran a ella para jugar o buscar orientación sobre el cuidado de sus animales.

11. Escucha activa: presente. Manifestada de forma nítida en el proceso de reparación de la primera situación. Al citar a la alumna y a la apoderada que la habían denunciado ante la dirección, la docente frena sus propios juicios defensivos, se dispone a escuchar activamente los argumentos de la menor y repite las preguntas necesarias para que sea la propia estudiante quien clarifique la naturaleza real del malentendido en el aula.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante la discrepancia por el descuento de puntaje por entrega tardía, la docente no logra co-construir una mediación o salida colaborativa situada dentro de la sala de clases. Se atrinchera en la pauta de forma dicotómica, lo que gatilla una confrontación en la que la alumna rompe el diálogo de forma unilateral («me dejó hablando sola»).

Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza el procesamiento posterior del quiebre institucional, la activación de los protocolos de maltrato y el impacto psicológico en la identidad profesional de la profesora.

13. Reflexión emocional: presente. Manifestada con máxima profundidad analítica sobre su práctica y el resguardo del rol. La docente realiza un autoanálisis crítico muy valiente para transformar la incomodidad de la crisis en un aprendizaje transformador sobre la gestión de espacios evaluativos («empecé a hacer este autoanálisis y decir, claro... mejor conversarlo, pero no dentro de la sala de clases... hoy día los chiquillos están... todo casi que es usado en contra de uno, entonces también cuido mucho el modo... el tono de voz»).

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Existe un severo vacío de amabilidad hacia su propia experiencia de malestar relacional. Al ser informada por la psicóloga sobre la apertura de una investigación por maltrato, la docente somatiza la crisis mediante un llanto inconsolable y una intensa rabia interna. Se define a sí misma bajo una autocrítica severa, requiriendo un esfuerzo crónico para no castigarse por haber actuado con las herramientas que poseía en ese instante.

15. Gestión del estrés: presente. A pesar del impacto traumático inicial que la obligó a utilizar una licencia médica corta en la primera crisis («necesitaba respirar porque yo lloraba acá»), la docente activa de forma posterior canales saludables de restauración psicológica. Utiliza la catarsis simétrica y el consejo de su hermana en el hogar para externalizar la tensión, recupera el apoyo de sus pares y apoderados como factor de validación, y se apoya en el ejercicio físico intenso (crossfit) para liberar la sobrecarga somática del sistema.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 4 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 4. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 4. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 4.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia (Extracto literal): "Ella es bien particular, es como líder dentro del curso, y ella es bien competitiva también con el tema de las notas... si no es sobre un 6,6 ella se muere... a veces hay días que ella es como desanimada, mejor ni hablarle".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia (Extracto literal): "Yo sé y creo que estuvo mal, pero no lo hice con mala intención... Una cuestión así, entonces eso generó como la risa de los niños y todo y fue fatal".	1. Implementar el "Checklist de Impacto Relacional de Comentarios en Aula": Antes de emitir observaciones o bromas espontáneas sobre los hábitos o conductas particulares de un estudiante en el aula común, realice una pausa reflexiva intrapersonal. Evalúe de forma proactiva si el comentario puede ser transformado por el grupo en un foco de etiquetado o burla sistémica, resguardando la neutralidad del rol pedagógico (Kahveci, 2023; Yasseen, 2010). 2. Delimitar la "Frontera Logística del Espacio Evaluativo": Frente a estudiantes identificados con perfiles de alta rigidez académica o baja tolerancia a la frustración ante las calificaciones, anticipe el escenario de fricción. Deje establecido de forma autónoma en el encuadre previo que las revisiones detalladas de puntaje y pautas se realizarán exclusivamente en un espacio privado o durante las horas de atención personalizada, evitando la exposición del nudo crítico ante el curso (Besson et al., 2023; Ryan & Henderson, 2018).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	3. Presencia plena (mindfulness). 4. Regulación emocional para inhibir impulsos. 7. Tolerancia. 8. Toma de perspectiva. 10. Empatía interpersonal. 6. Comunicación asertiva. Evidencia (Extracto literal): "Ella se alteró tanto… Yo les mostraba como más o menos lo que se esperaba… Tratando de mantener la calma obviamente… lo sentí, así me traigas al Papa yo no voy a mover la nota porque esto es lo justo".	9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. 5. Empatía intrapersonal. Evidencia (Extracto literal): "Yo le dije:—¡No, es que no! … Y ella rompió en llanto… y me dejó hablando sola… Yo me enojé. Reconozco, me enojé. Le dije:—Pero ¿Tú te das cuenta lo que hiciste? …maltrato. Esto es grave".	1. Aplicar la "Técnica de Descompresión Mediante la Pauta Visual": Cuando el desacuerdo por una calificación comience a elevar la activación psicofísica del alumno adelante del aula, retire el foco de atención de la discusión verbal directa («el cara a cara»). Coloque la pauta de evaluación física sobre la mesa, sitúese al lado del estudiante (no al frente) y guíe la lectura de manera pausada con un tono de voz bajo y descriptivo, actuando como un anclaje regulador que frena la escalada de ansiedad del menor (Kennedy & Junker, 2024; Martel & Cavanaugh, 2016; Ryan & Mooney, 2024). 2. Utilizar el Guion de "Derivación Asertiva del Conflicto de Calificación": Si la estudiante rompe en llanto o la interacción bloquea el diálogo, evite atrincherarse en respuestas dicotómicas tajantes. Aplique un mensaje estandarizado en primera persona: "Comprendo que esta calificación no es la que esperabas y que te genera frustración; para revisarla con el rigor y el tiempo que mereces, detendremos la revisión ahora y la continuaremos en mi hora de atención con la tranquilidad necesaria" (Liang & Xu, 2020; Rasooli et al., 2019).
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. 15. Gestión del estrés. 11. Escucha activa. Evidencia (Extracto literal): "Empecé a hacer este autoanálisis… cuido mucho el modo en el que me refiero a ellos… El apoyo de mi familia también es fundamental. Uno llega a la casa y tengo mi hermana… entre las dos hacemos catarsis".	14. Autocompasión. Evidencia (Extracto literal): "Yo me sentí de verdad… pasada a llevar y como expuesta… Me hicieron pasar por todo un mal rato… además, yo soy muy emocional y me la he llorado toda por esas situaciones… aprender a no autocriticarme, que eso me cuesta harto".	1. Instaurar el "Freno de la Autoculpabilización" ante la Narrativa Hipercrítica Profesional: Ante la activación formal de protocolos institucionales o cuestionamientos a su palabra profesional, interrumpa las narrativas de severa autocrítica destructiva. Repítase de forma autónoma: "La activación de un protocolo es un trámite administrativo que el sistema exige, no un dictamen sobre mi valor moral o mi trayectoria profesional. Actué con justicia bajo los criterios establecidos y merezco transitar este proceso con calma y autocompasión" (Gilbert, 2014; Matos et al., 2022). 2. Consolidar el "Protocolo de Descarga Física y Catarsis Segura": No retenga la tensión somática o el sentimiento de desprotección institucional de forma mecánica. Al finalizar los procesos formales de declaración, movilice sus redes estables de apoyo (familia o pares significativos) para realizar una catarsis relacional explícita y active sesiones de entrenamiento físico o caminatas conscientes, canalizando la sobrecarga de estrés fuera del ecosistema de la escuela (Harris, 2020; Yang & Sato, 2025).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 4)

Caso 4: cuando nuestra palabra es puesta en duda

Pocas experiencias resultan tan movilizadoras para un docente como sentir que sus palabras, decisiones o intenciones son interpretadas de una manera distinta a aquella con la que fueron concebidas. Más allá de las investigaciones y protocolos activados, este caso pone de relieve la vulnerabilidad que puede experimentar un profesor cuando siente que su trayectoria, sus valores y su forma de relacionarse con los estudiantes quedan temporalmente bajo cuestionamiento.

Resulta especialmente significativo que, frente a ambas situaciones, la docente no centre su reflexión únicamente en la injusticia percibida, sino también en la posibilidad de revisar críticamente sus propias prácticas. Esta disposición favorece aprendizajes relevantes sobre la importancia de la comunicación, el cuidado de las interacciones cotidianas y la necesidad de considerar cómo ciertos mensajes pueden ser recibidos e interpretados por estudiantes y familias.

También se muestra que el desempeño profesional se fortalece cuando las situaciones difíciles se transforman en oportunidades para ajustar decisiones, revisar formas de comunicación y desarrollar estrategias que permitan abordar los desacuerdos de manera más reflexiva. En este sentido, la capacidad de analizar la propia actuación sin perder la confianza en el propio quehacer emerge como un recurso valioso para el crecimiento profesional y el fortalecimiento de los vínculos educativos.

Pregunta para la reflexión: ¿Cómo sostengo la confianza en mi identidad profesional cuando mis acciones o intenciones son interpretadas de manera distinta a lo que esperaba?

Capítulo 8: Caso de Praxis 5 — Contar hasta diez: relato de una amenaza estudiantil, el acoso familiar y la resiliencia a través del desapego profesional



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 5)

Nombre del caso: Contar hasta diez: relato de una amenaza estudiantil, el acoso familiar y la resiliencia a través del desapego profesional.

Trayectoria docente

> Tengo mi edad, ya tengo, ya soy viejón, tengo 54 años, ya llevo hartos años en la educación, 25 años, 25 años de docencia, he trabajado en, bueno, yo salí de Salesiano, salí, soy técnico, estudié electricidad, montaje, otro año al norte. Entré viejo a la U, me gustaba la matemática, hice ingeniería, pero en esos tiempos el puntaje era muy alto en ingeniería, muy alto, 700 y tanto, me acuerdo. Ahora los puntajes han bajado y ya hoy estudié mayor licenciatura en matemática, en la de concepto era una matemática…llevo 25 años de profesor, trabajando en subvencionados, colegios particulares, colegios religiosos, he trabajado en Cañete, Angol, Los Álamos, Los Ángeles, Nacimiento, colegios de iglesias. Aparte de hacer clases, tengo otras cosas, hago una pyme, hago instalación eléctrica, trabajo en electricidad.

Y de educación ya estoy un poquito cansado, agotado, porque me gusta hacer las clases, pero…los jóvenes están muy rebeldes. Mucha falta de respeto, más que nada del apoderado.

> Y yo digo que hacer clase ahora a esta generación que el mínimo esfuerzo, que son el mínimo esfuerzo, es como totalmente frustrante porque uno va con toda la energía o uno le muestra cosas, la cosa didáctica, a mí me gusta mucho la parte lúdica, que manejen cosas por las manos, por ejemplo, que hagan una ruleta, una tómbola, que saquen cosas al azar, ni con eso a veces, o videos lúdicos, y a los chicos igual, hacen

> muchos videos lúdicos, que investiguen igual, pero son muy pocos los que quieren aprender, la verdad, serán los tiempos y eso.

Personas/actores involucradas

Docente de Matemática 54 años de edad, 25 años de servicio, establecimiento municipal de la provincia del Biobío; estudiante y resto de sus compañeros.

Curso/nivel educativo

Octavo año básico

Contexto de la situación (caso, el problema)

Docente le pide a un estudiante que trabaje en clases y siga las instrucciones indicadas para desarrollar la tarea.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

> Siempre todos los años adecuamos el reglamento interno, porque siempre es importante, eso es como nuestra carta de respaldo que tenemos con los apoderados, porque en verdad no quieren retirar a los chiquillos. Entonces, ahí cuando es mucho, se puede sugerir que el chico, al tener muchas anotaciones negativas, tienen muchos enfrentamientos con nosotros, entonces se sugiere que se cambie del Liceo.
>
> Entonces, esto ocurrió así, ya llevaba, a fines de marzo, como diez anotaciones este alumno, y bien graves, porque le faltaba el respeto de todas las damas, de los dos cursos. Era muy, muy difícil, muy confortable, iba mucho al enfrentamiento y sobre todo a las damas, y eso como que me afectaba más.

A veces no trabajaba en clases, y yo le decía:

- Conmigo tienes que trabajar.

Que ocurrió durante la situación crítica

> De repente en la clase, este alumno se sentó al último y no quería hacer nada.

La cosa es que yo fui a reclamar, yo fui a ir a verlo trabajando y me tiró la mesa, no recuerdo. Me dijo:

- ¡Ay! no se va a jugar en su cagada de clases.

Y se fue a inspectoría, menos mal que yo, iba detrás de él, y en la inspectoría, él tira la puerta y menos mal que me cubro o si no me pego con la puerta. Pongo mis pies y el golpe aguanta.

Y después en el pasillo me dice muchas cosas que lo escucha la inspectora general como amenaza y yo no me acuerdo de lo que me dijo. Y me dieron… me acuerdo, si algo así fue.

Yo me controlé, siempre lo he controlado yo. En verdad, en el pasillo me dijo cosas, me lanzó… le dije:

- ¡Oye, baja, baja!

Yo le respondo… me voy… no sé… le doy un cachuchazo, no sé.

> Yo me controlé mucho, en verdad, gracias a Dios. Pero ahora, por ejemplo, ahora me llega a pasar… no sé… en verdad hay que contar hasta diez, hay que tener mucha paciencia. Eso fue como lo más complicado que ha pasado.
>
> Bueno, creo que el principio fue que yo me encontré hasta 10, me acuerdo. Lo tomé. O sea, estaba sereno, la verdad. Claro. Me tranquilicé y me respondió. Y afuera, afuera cuando me amenazó, ahí me frustré un poco porque no me acuerdo de que le dije algo, pero oralmente. Pero nada con grosería, nada de, bueno, siempre me, estuve sereno, la verdad. Fue sereno. Le dije algo al chico en el pasillo que bajara, pero tampoco le dije una grosería o qué te creí.
>
> Y ahí, a la inspectoría. Eso fue como la última gota que rebalsó el vaso, se fue suspendido. Ahí hicimos un consejo de pro-

fesores y llamamos a los apoderados, se tomaron sus papeles y se lo llevaron del liceo. O sea, lo sacaron del liceo.

Pero eso no fue lo último, lo más terrible de esto es que yo conocía al abuelito del alumno, yo no sabía que era su nieto. Y lo más terrible de esto es que él abuelito fue con su hija, la tía de este niño vino aquí al liceo a pelarme, que, por mi culpa el chico se fue del Liceo.

Y eso fue falso, eso fue lo más terrible que yo he sentido. Un acoso de los papás, o sea, que vinieron como que yo era el culpable de todo. Y segundo, que, bueno, ahí no está todavía, no está ahora la Ley Karín, porque si no yo me quejo igual. Lo más terrible de esto son los jóvenes que, o sea, son los jóvenes que no quieren estudiar. Y los apoderados. O sea, como que creen que su hijo, no sé si no lo conocen, la verdad, como son, pero como que le ocultan cosas, o sea, como que lo defienden, pero que cada uno conoce a su hijo como son. Eso ha sido como lo más terrible que me ha pasado.

Qué ocurrió después de la situación crítica

Me sentí mal porque, en verdad, yo hablaba con él, decía que todo el día se portara bien, que lo aconsejaba. No sé, fue una reacción adolescente. Lo malo es que si uno reacciona mal… oiga…todos los demonios le vienen a uno.

Yo soy bien…o sea, en verdad mis problemas… claro, seguramente sería para mí triste, frustrante…claro. Los jóvenes igual se dieron cuenta, hubo como un silencio. El chiquillo echó la disculpa, la chuchada y se fue. Pero yo en un momento respondí mal…ahí como que en el pasillo se desahogó y no me gustó.

Entonces lo escuchó la inspectora de piso y ahí fue la última gota yo…que por eso lo suspendieron, lo echaron. O sea, lo analizaron. Y después, lo más triste es que, como ustedes se conocen entre todos, entonces yo conocí a los caballeros y vino para acá. O alguien, me acuerdo, como digo, yo viajaba a la capital de la provincia, decía que yo borrara la acusación

> del niño, pero si yo no puedo borrarla, les dije. Y porque por eso me van a echar y todo eso, me decían.
>
> Entonces, lo más triste fue eso de la pobreza de él, del niño. Pero, como le digo, ya fue, ya, o sea, no me acuerdo. mira. Estar con eso, o sea, lo recuerdo, y tampoco fue tan terrible. O sea, el chico fue un arrebato nomás. Sí. Porque, no sé, si me hubiese pegado o se pasaba otra cosa. A lo mejor es otra cosa.
>
> Pero mire, la verdad, entre los colegas, aparte que ya estábamos un poquito cansados de este amigo. Y todos íbamos notando, o sea, él se pudo ir del Liceo porque todo esto fue controlaría, me acuerdo, igual pasó otro estatus. Y todos revisando, o sea, todo lo que se escribió, todas las anotaciones, todo lo que le dijo otra profesora, otra colega, un señor.

La verdad es que yo no recibí más apoyo de los colegas. En cuanto a dirección, sí, pero depende mucho del director que esté de turno.

> Creo que cada cosa, cuando se pasa una crisis influye, pero no, yo creo que no he cambiado tanto, en verdad, jóvenes que... pero si son problemáticos, hablo con él. Eso es lo que se dice. Eso es lo que me gusta de él.
>
> Trato de decirle que hago matemáticas, lamentablemente, no sé si es para ti, pero quiero hacerles... Si ustedes me están gastando el tiempo, vamos a tomar otras cosas. Como que lo advierto, a los jóvenes. Pero no hemos tenido un chico así tan complicado como él.
>
> Como digo, es estar tranquilo, contar hasta diez o quince o veinte. Ahora se comparte el respeto con muchas formas, tratar de, o sea, de partida no hacer contacto físico, o sea, no tratarlo. Tampoco, aunque cueste. O, en verdad, no sé, contención nomás, creo yo.
>
> Porque si uno hace cualquier cosa, va a ser perjudicado. Contenerse, no, contenerse, encontrar hasta veinte, cincuenta, cien, o salir de una situación y a llorar, no sé, si uno es dama, bueno, no sé si sea machista. En verdad a mí los jóvenes me...

> yo soy matemático, en verdad. A los que les gustó nomás. Yo pienso en las emociones, creo que, si uno dice que es la contención, constata de interrumpir, de calmarse, de decir, chuta, yo sé que es difícil, pero o por último, o darte un espacio, un tiempo de salir e ir al baño a llorar. Pero jamás tocar al chico decir algo porque las penas del infierno se le llevan al corazón
>
> Yo pienso que un acompañamiento puede ser una formación de, no sé, me imagino de…no de psicólogo, no sé cómo llamarlo, de personas que hablan de la vida, no sé cómo llamarlo. No, cuando uno tiene muchos problemas y trata de emociones, de controlar tus emociones, de canalizar tus emociones. Relajarse, de sentir brillo, no sé. Como nativo yoga. Igual se viene eso. Conocerse a sí mismo igual. Talleres donde usted tiene que conocerse a sí mismo. Sacar sus desafíos. Cada uno tiene. Tiene. Tiene cosas negativas y positivas. Claro. Uno tiene. Tiene. Es como fortaleza. Claro que sí. Un taller que saca su fortaleza. ¿Cuál es su fortaleza? También reconocer su debilidad. Porque la debilidad uno puede ser no escuchar. Yo no sé, me dicen algo y me pongo a llorar. Un taller de eso, un taller de reconocer su debilidad, su fortaleza, de potenciar lo que a uno le gusta, tipo yoga, tipo, no sé.

Pero no hablemos de psicólogos, no hablemos de…porque yo he ido a hartos talleres…hablemos de cómo es su interior, algo así.

Como describe su bienestar

> Esta profesión es que yo escucho a otros colegas pasar estas cosas y bueno yo nunca he tratado de llorar en la clase en verdad yo pienso que a mí me favorece la forma de ser. Yo salgo de aquí y me desconecto de esto, yo hago otra cosa, yo no vivo de educación todavía, gracias a Dios, yo pienso que eso fue lo bueno, porque yo en verdad me desconecto de esto, yo salgo aquí y me desconecto.
>
> Mucha gente que sigue en esto, por ejemplo, cuando nos juntamos con un colega, yo lo único que le pido es que no ha-

blemos de clase, no hablemos de nadie. Porque yo hago otra cosa y voy a la escuela. Entonces, esto para mí, disculpa que lo diga, es para tener un patrón, ingreso para jubilar, no sé. Pero educación, como digo, yo no pretendo terminar a los sesenta y cinco años y no terminar en clases. Y no me interesa el mundo, igual, tampoco a mí no me interesa.

Cómo describe su Resiliencia

Cómo describe su florecimiento profesional

Esta profesión es así...esta profesión hay que tener mucho cuidado en cómo reaccionar, cómo responder, porque, bueno, uno es un adulto, pero los chicos están muy falta de respeto. En verdad, yo no pretendo jubilarme a los 65, yo a los 60 ojalá estar fuera, también trate de ser un magister, pero no esta cosa.

A mí me gusta mucho hacer clases, pero como están las condiciones, no. También intenté hacer un magister en UTP, no me dio el ancho, tampoco me gusta andar trabajando con los colegas, no. Yo la verdad pretendo estar acá hasta los sesenta años, les digo que soy sincero. Sí. Mucho de hacer clase, pero no me veo hasta los sesenta y cinco años trabajando.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 5

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas iniciales de interacción dentro del aula y la lectura de las condiciones conductuales antes de que estalle la crisis verbal y la amenaza explícita.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. El docente opera bajo un estado de fatiga y saturación profesional crónica acumulada que no monitorea de manera consciente («ya estoy un poquito cansado, agotado... es como totalmente frustrante»). Al ingresar a la sala común, no registra cómo este desgaste interno merma su flexibilidad relacional, predisponiéndolo a un enfrentamiento directo al imponer de forma rígida la instrucción de trabajo en un aula que ya percibe con altos niveles de rebeldía.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se devela de forma activa al realizar un seguimiento explícito del historial del alumno. El docente registra y decodifica las constantes transgresiones relacionales del estudiante hacia el entorno escolar («ya llevaba, a fines de marzo, como diez anotaciones este alumno, y bien graves, porque le faltaba el respeto de todas las damas»), anticipando el perfil confrontacional del menor antes de acercarse a su puesto de trabajo.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta durante el nudo crítico en el aula y el pasillo, donde la agresión física y las amenazas verbales colisionan con el escudo protector del docente.

3. Presencia plena (mindfulness): presente. A pesar del súbito estallido violento y el riesgo físico inminente, el docente logra sostener un anclaje somático agudo en el espacio físico. Reacciona con total lucidez corporal ante el portazo en inspectoría («él tira la puerta y menos mal que me cubro... Pongo mis pies y el golpe aguanta»), manteniendo un registro nítido de las acciones y de la presencia de la inspectora de piso en tiempo real.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa como el freno de emergencia central de su conducta en la trinchera escolar. Frente al lanzamiento del mobiliario, los insultos crudos y las amenazas explícitas en el pasillo, el educador inhibe exitosamente impulsos biológicos defensivos de contraataque o agresión verbal reactiva («Yo me controlé mucho, en verdad, gracias a Dios... Estaba sereno, la verdad»).

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Ocurre una severa represión y anulación de sus propios derechos afectivos en pleno nudo crítico. Para evitar las consecuencias del sistema, el docente se autoexige una contención extrema que silencia su miedo y su indignación, forzando a su organismo a tolerar el agravio directo a costa de una acumulación interna de angustia y frustración.

6. Comunicación asertiva: presente. Despliega una respuesta verbal pragmática destinada a poner límites y frenar la escalada interactiva sin caer en la sumisión ni responder con groserías. En pleno pasillo, confronta la agresión del menor utilizando directrices breves y firmes orientadas a recuperar la calma relacional («le dije: — ¡Oye, baja, baja!»).

7. Tolerancia: presente. Se manifiesta en el soporte y la contención voluntaria de la intensa incomodidad afectiva generada por el

insulto estudiantil en medio del aula común («¡Ay! no se va a jugar en su cagada de clases»). El educador sostiene su centro y continúa el procedimiento normativo sin desintegrarse emocionalmente ante el desprecio a su labor didáctica.

8. Toma de perspectiva: presente. Operacionalizada de forma cognitiva al contextualizar el comportamiento del menor. A pesar de la gravedad de las amenazas recibidas, el docente logra separar el insulto de un agravio personal destructivo, interpretándolo críticamente como un desborde evolutivo esperable bajo esas condiciones de vulnerabilidad («fue una reacción adolescente... el chico fue un arrebato nomás... tampoco es que haya sido algo muy distinto a lo que quizás con ese nivel de educación hubiese hecho otro adolescente»).

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. Debido a la intensidad de la ira del alumno y al entorno hostil, la calma interna del docente no es suficiente para actuar como un espejo regulador que module el desborde del menor. Al carecer de un andamiaje técnico situado de sintonía afectiva en crisis, el estudiante continúa descontrolado, lanzando la mesa y huyendo hacia la inspectoría.

10. Empatía interpersonal: presente. Evidenciada en la genuina disposición formativa previa que el docente mantenía hacia el joven antes del quiebre relacional. El educador invertía de manera constante recursos emocionales para aconsejarlo y guiarlo en su desarrollo personal («yo hablaba con él, decía que todo el día se portara bien, que lo aconseja»).

11. Escucha activa: presente. Se devela en el proceso formal posterior, donde el docente atiende los reclamos de la inspectoría y revisa de forma analítica los registros y anotaciones de sus colegas,

escuchando y cotejando la información del caso antes de ratificar el procedimiento en el consejo de profesores.

12. Manejo del desacuerdo: presente. El docente aplica de forma eficaz y estratégica el conducto regular del establecimiento ante la ruptura absoluta de las condiciones de diálogo. En lugar de engancharse en una disputa circular con el alumno, traslada el conflicto hacia el marco institucional normativo para resolver el caso por la vía administrativa («ahí hicimos un consejo de profesores... se tomaron sus papeles y se lo llevaron del liceo»).

3. Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza la onda expansiva del conflicto, el posterior acoso de la familia del menor y la adopción de una distancia emocional drástica como mecanismo de supervivencia escolar.

13. Reflexión emocional: presente. Se manifiesta en la lucidez con la que el docente analiza retrospectivamente el impacto de la crisis en su salud mental. El educador evalúa con honestidad el costo psicológico del incidente («seguramente sería para mí triste, frustrante... en el pasillo se desahogó y no me gustó») y reflexiona críticamente sobre la urgencia de dotar al profesorado de herramientas profundas de gestión interna.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Existe un severo vacío de amabilidad hacia su propio dolor relacional ante el acosamiento familiar posterior. Cuando el abuelo y la tía del menor irrumpen en el liceo a responsabilizarlo de la expulsión, el docente internaliza el agravio como un golpe profundamente doloroso e injusto («vino aquí al liceo a pelarme... eso fue falso, eso fue lo más terrible que yo he sentido. Un acoso»), cargando con el malestar en

soledad sin brindarse un trato compasivo que alivie la amargura del cuestionamiento familiar.

15. Gestión del estrés: presente. Operacionalizada a través de un mecanismo drástico de desapego y compartimentación absoluta entre el mundo laboral y el personal. Para resguardar su salud mental ante la desprotección del sistema, el docente bloquea radicalmente la escuela fuera de la jornada, se refugia en el desarrollo de una PYME independiente y prohíbe hablar de educación en sus espacios de socialización («yo salgo de aquí y me desconecto de esto, yo hago otra cosa... lo único que le pido es que no hablemos de clase»).

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 5 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 5. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 5. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 5.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia (Extracto literal): "ya llevaba, a fines de marzo, como diez anotaciones este alumno, y bien graves, porque le faltaba el respeto de todas las damas... Era muy, muy difícil".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia (Extracto literal): "Y de educación ya estoy un poquito cansado, agotado... hacer clase ahora a esta generación... es como totalmente frustrante".	1. Implementar el "Termómetro de Saturación y Fatiga Crónica": Antes de iniciar la jornada en aulas con antecedentes de alta conflictividad, realice un escaneo intrapersonal de sus niveles de agotamiento. Reconocer de manera autónoma que su margen de tolerancia está mermado le permite preactivar un estado de autoregulación consciente, evitando imponer instrucciones desde un estado de frustración acumulada (Bonde et al., 2022 Hunt et al., 2024). 2. El "Escaneo de Activación Somática y Ajuste Proexcluyente" Definición: Técnica de monitoreo preventivo que el docente ejecuta al detectar los primeros signos de rigidez o rumiación en un adolescente. Su objetivo es anticipar el nudo crítico, ajustando la demanda pedagógica para evitar el secuestro amigdalino del menor, es decir, un estado de desregulación emocional intensa en el que el estudiante reacciona de forma impulsiva porque su capacidad para razonar, autorregularse y procesar la información se encuentra momentáneamente disminuida. Las Tres Acciones Prácticas: Rastreo de Micro-indicadores (Lectura Corporal): Antes de exigir o corregir, observe el lenguaje no verbal: mandíbula apretada, evitación del contacto visual o movimientos repetitivos (como mover la pierna). Son señales de que su sistema nervioso ha entrado en un estado de alerta, activando la respuesta fisiológica al estrés. Filtro de "Demanda Diferida" (Ajuste Táctico): Evite la confrontación pública o las instrucciones rígidas. Acérquese sutilmente y ofrezca una descompresión cognitiva previa: "Veo que estás concentrado en otra cosa; te daré 5 minutos para organizar tus ideas y luego revisamos juntos". Anclaje de Autocontrol (Regulación Intrapersonal): Respire brevemente y repítase: "Su actitud desafiante es un síntoma de desregulación, no un ataque a mi autoridad. Si presiono de forma vertical, forzaré un estallido público que bloqueará el aula". (Cramer & Filderman, 2023; Dixius et al., 2023; Sorter et al., 2022.). 3. Delimitar el "Encuadre de Expectativas Didácticas Mínimas": Ante el desinterés crónico o la rebeldía del grupo, reajuste su meta motivacional interna. Rompa la autoexigencia de lograr un enganche lúdico universal inmediato; acepte de forma saludable que el esfuerzo del aprendizaje depende bilateralmente del estudiante, resguardando su energía y su autoeficacia profesional frente a la apatía del entorno (Maratos et al., 2019; Matos et al., 2022; Zee & Koomen, 2016).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	3. Presencia plena (mindfulness). 4. Regulación emocional para inhibir impulsos. 6. Comunicación asertiva. 7. Tolerancia. 8. Toma de perspectiva. 10. Empatía interpersonal. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia (Extracto literal): "él tira la puerta y menos mal que me cubro o si no me pego… Pongo mis pies y el golpe aguanta… Yo me controlé mucho… le dije: — ¡Oye, baja, baja! … Estaba sereno".	5. Empatía intrapersonal. 9. Co-regulación emocional. Evidencia (Extracto literal): "Me tiró la mesa… Me dijo: — ¡Ay! no se va a jugar en su cagada de clases… afuera cuando me amenazó, ahí me frustré un poco… no me gustó".	1. Aplicar la "Técnica del Anclaje y Despeje Físico Inmediato": Ante el lanzamiento de una mesa o un arrebato violento, asuma una postura corporal de resguardo: plantee los pies firmes, use barreras físicas arquitectónicas (como el marco de una puerta o un escritorio) para proteger su integridad y aumente la distancia con el estudiante desregulado, evitando la confrontación cuerpo a cuerpo (Jakupi et al., 2014; Oliver et al., 2011; Paulson et al., 2022). 2. Activar el "Guion Corto de Cierre por Ruptura de Condiciones de Seguridad": Frente a amenazas explícitas o agresiones físicas, detenga cualquier intento de diálogo o consejería moral. Utilice un mensaje directo y proceda a la derivación: "La situación no es segura para continuar; me retiro a la inspectoría para activar el conducto regular", extinguiendo el nudo crítico para proteger su salud mental (Murphy & Van Brunt, 2019; Robinson et al., 2025).
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. 15. Gestión del estrés. Evidencia (Extracto literal): "yo salgo de aquí y me desconecto de esto, yo hago otra cosa… lo único que le pido es que no hablemos de clase… mis problemas… se conoce entre todos".	14. Autocompasión. Evidencia (Extracto literal): "vino aquí al liceo a pelarme, que, por mi culpa el chico se fue… Y eso fue falso, eso fue lo más terrible que yo he sentido. Un acoso de los papás".	1. Activar el "Escudo de Neutralidad Ante el Acoso Familiar" (Autocompasión Activa): Ante los reclamos injustos o la difamación por parte de los apoderados, interrumpa los pensamientos que internalizan el ataque. Repítase de forma autónoma: "El acoso de la familia refleja la incapacidad de los adultos para aceptar las consecuencias reglamentarias de su hijo, no un error de mi competencia profesional. Hice lo correcto y merezco respeto" (Ojala, 2023; Peleg & Levy, 2023). 2. Evolucionar la Desconexión Mecánica Hacia un "Espacio de Regulación Somática Consciente": Combine la compartimentación laboral con técnicas formales de descarga interna. En lugar de reprimir mecánicamente la angustia en la garganta para mantener una postura dura, dedique un espacio privado fuera de la escuela (talleres, caminatas guiadas o bitácora de desahogo) para canalizar las emociones complejas antes de ingresar al hogar (Deveney & Lawson, 2022; Round et al., 2022).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 5)

Caso 5: protegerse sin desconectarse

La experiencia relatada en este caso permite observar cómo las situaciones de conflicto sostenido pueden generar un desgaste que trasciende el incidente puntual y se acumula a lo largo de la trayectoria profesional. Si bien el docente logra contener sus reacciones frente a la amenaza del estudiante y a las posteriores acusaciones de la familia, el relato muestra además, el esfuerzo permanente que implica sostener la labor educativa en escenarios percibidos como cada vez más exigentes y desafiantes.

Resulta interesante advertir que, junto con la capacidad de regular sus emociones en momentos críticos, el docente ha desarrollado estrategias personales para protegerse del impacto emocional del trabajo. La posibilidad de desconectarse de las preocupaciones escolares fuera de la jornada, diversificar sus actividades e invertir energía en otros espacios significativos aparece como un recurso que le ha permitido mantenerse en la profesión durante años. Sin embargo, esta narrativa también deja entrever la tensión que puede surgir cuando la distancia emocional utilizada para protegerse comienza a convivir con sentimientos de cansancio, frustración o desencanto respecto de la tarea educativa. En este sentido, el caso invita a reflexionar sobre la importancia de encontrar formas saludables de autocuidado que permitan enfrentar las exigencias del trabajo docente sin perder de vista aquello que otorga sentido a la profesión. La regulación emocional no sólo implica contenerse frente a situaciones difíciles, sino que reconocer las propias necesidades de cuidado y desarrollar recursos que favorezcan una permanencia más sostenible en el tiempo.

Pregunta para la reflexión: ¿Cómo distinguir cuándo la distancia emocional nos ayuda a cuidar nuestro bienestar y cuándo comienza a transformarse en una señal de desgaste o desconexión respecto del sentido de nuestra labor docente?

Capítulo 9: Caso de Praxis 6 – El peso de la ingratitud: relato de un desafío estudiantil por la tecnología y la crisis de la vocación



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 6)

Nombre del caso: El peso de la ingratitud: relato de un desafío estudiantil por la tecnología y la crisis de la vocación

Trayectoria docente

> Tengo 39 años, yo empecé en el 2013 y no he parado de ahí en adelante. Son 12 años, voy para los 13. Sí. Respecto a la formación en clima, la verdad es que la institución de trabajo desde el 2021 capacita bastante, pero hace capacitaciones porque igual el contexto lo amerita. O sea, ha sido como una evolución bien desafiante en cuanto a clima de aula, relación entre colegas. Y se ha tratado de poner como ciertos cursos, que no han sido tan efectivos en la práctica, pero sí trata como de estar actualizándose.

Personas/actores involucradas

Docente de educación diferencial, con 39 años de edad y 12 de servicio en un establecimiento municipal. Estudiante y resto de sus compañeros y compañeras.

Curso/nivel educativo

Octavo año básico

Contexto de la situación (caso, el problema)

> Docente que le pide a dos de sus estudiantes el teléfono celular, de acuerdo con la normativa del establecimiento del no uso de estos durante el desarrollo de la clase. La situación se da dentro del aula en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y en codocencia con el docente encargado de la asignatura.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

Hace poco me pasó un conflicto de palabras, no corporal, pero sí de mucha choreza, no sé cómo decirlo. Entonces, con gestos, con malas palabras, dos estudiantes me enfrentaron en muy malos términos. Sí, pues de hecho todavía como que me siento con esa carga porque hubo gestión con subdirección, como para tomar medidas. Y se dio por una cosa súper absurda en realidad. Estamos trabajando en un proyecto de quitar la tecnología dentro del aula. O sea, en realidad celulares. Y eso siempre produce tensión en adolescentes. Estos dos perfiles específicamente generaron más de una tensión y fue ahí como bastante, cómo decirlo, tenso.

Que ocurrió durante la situación crítica

Yo solicité, bueno, inicié el saludo normal, explicamos la clase y luego solicité los celulares con una cajita que había preparado la profesora jefe y comienzo a pedirlo. Y uno tiene que llevar el registro de quien no lo entrega porque la profesora jefe se comunica con los apoderados.

Solicité a estos estudiantes el celular, me dijeron:

- No lo voy a entregar.

Y yo dije:

- Bueno, esta es una regla que hay que cumplir.

Es un proyecto, sí, bastante grande, entonces, que debería haberse aplicado de marzo y nadie lo había hecho. Entonces, como que yo me imagino que sintieron como, a ver, ¿Por qué ahora y por qué usted? Una cosa así. Y bueno, me dijeron:

- No, no lo voy a entregar.

- Bueno, perfecto, te voy a dejar registrada. – Les dije.

- ¿Y por qué me vas a dejar registrada?

Y así se empezó como a subir el tono y a los malos gestos:

- Yo no lo voy a hacer, ¿Quién es usted?, ¿Por qué?, ¡Yo no lo voy a entregar!

Y tratando un poco como animando al resto a que también se revelara ante esta situación.

Por dentro se me revolvió la guata y por fuera traté de respirar y decir:

- ¿No quieres cumplir con esta regla? Perfecto, yo te dejo registrada.

Le repetí varias veces eso y como fue creciendo la postura de estos dos estudiantes, de octavo básico por lo demás, les dije:

- Perfecto, se van a ir donde su profesora jefe, ¿Tienen dudas?, ¿No quieren seguir la regla?, vayan a preguntarle lo que ustedes estimen conveniente.

Busqué el horario de la profesora, que tenemos acceso desde el celular, y les dije:

- Pueden ir, vayan.

Y al principio no se paraban y finalmente, de tanta insistencia, se pararon las dos y fueron a buscar a su profesora.

Estaba en codocencia, en la asignatura de lenguaje con un profesor que lleva pocos años, entonces también me pasa que siento su apoyo físico, pero no tanto como de gestión de las situaciones.

Qué ocurrió después de la situación crítica

> Internamente me pasan muchas cosas y yo he tenido que reprimir mucho porque yo soy bien sensible y acá me he puesto más dura de mostrar mis emociones.
>
> Sentí ganas de llorar, dolor de guata, porque yo no sé cómo traspasarle como el clima hostil que se produce cuando estas dos chicas me enfrentan. O sea, es mal, mal. Yo le doy vuelta a la cabeza, trato de evadir, entrar al curso. Hasta eso me está pasando.
>
> Yo terminé como pude, bueno, utilicé el momento de ir a buscar a la profesora jefe como para respirar y caminar un poco y tratar de desconectar, pero después volví, cumplí mi horario y llegué a mi sala y me desbordé. Pero en ese momento no, no me di permiso, por así decirlo. Lloré. Porque me pasa que siento que yo soy una persona bien respetuosa y siento que no merezco ese trato. Así que eso me pasó. Pero sí después me logré como estabilizar porque tuve el apañe de la profesora jefe en este caso, que también sentí mucho temor, debo decirlo, porque de repente estas chiquillas dominan tanto la situación y son un poco líderes en su curso de mí que la profesora se fuera por el lado más fácil, pero ella apañó la situación bastante bien le repitió las reglas y de hecho tuve que me acuerdo de que me pidió quedarme con donde ella estaba y ella fue al curso a detener la situación.

Bueno, estos dos personajes, las estudiantes, ya habían hecho esto con otros docentes, entonces fue como:

- Oye, el año pasado yo pasé por lo mismo.

> Eso, como desde esa perspectiva, no te lo tomes a personal porque estas niñas son complejas entonces ya lo han hecho ante el problema. Yo estoy contando un relato, pero, esto es como prácticamente de diario, cada vez que entra a la sala es como que tuvieran una fijación conmigo estas dos personas.

El colegio sí se preocupaba de pesquisar o qué se puede hacer al respecto para que nosotros enfrentemos las situaciones y está por ejemplo el mindfulness.

> En el colegio se hizo un curso, hay personas que están capacitadas para observarnos y traspasarnos información, pero aun así está complejo cómo ponerlas en práctica. Por ejemplo, ante alguna desregulación de estudiantes también se nos hace curso de poder, no sé, técnicas de respiración. El colegio también cuenta con estos aceites aromáticos en caso de que nosotros también como docentes podamos recurrir. Pero yo siento que estas situaciones finalmente terminan como mermando la motivación y la vocación. Son como parchecitos los que se logran con estas técnicas que nos traspasan, que finalmente no son capaces de cubrir toda la herida que queda del desgaste de que esto sea diario.

Como describe su bienestar

> Como que me reprimo un poquito porque me olvido de que aquí está una mujer profesional y termino siendo mamá todo el tiempo. O sea, no tengo mucho como un escape personal. Y en el colegio, bueno, ver las aulas de recursos para mí son La vida, o sea, lo que me mantiene motivada son mis aulas de recursos, los estudiantes con los que trabajo, discapacidad intelectual, dificultades específicas del aprendizaje, los talleres y ver sus avances. A mí, en este minuto, es lo que me mantiene yendo a trabajar.

Cómo describe su Resiliencia

> "En esos momentos a mí me hacen un poco olvidar, disminuir la presión o el desgaste de las pensiones en sala. Las aulas de recursos familiares son mi escape".

Cómo describe su florecimiento profesional

Voy a mencionar lo que se me vino a la mente, pero no sé si es tan bueno. Bueno, el caso de estas dos estudiantes es crónico. Yo ya sé que yo me voy predispuesta a un ambiente de tensión. Entonces termino por anularlas, como que las cancelo antes de. No sé si será bueno.

Y otra cosa es que me he vuelto como más chora, por así decirlo. Y en ese sentido yo creo que si bien una herramienta como de doble filo me ha ayudado a quizás evitar esta situación en otros cursos. Acá yo veo cosas que no veía en la otra ciudad donde trabajaba, por el contexto. Hay que mencionar también que yo trabajo en un contexto de alta vulnerabilidad social y cultural, cosa que no pasaba. Entonces, literal el chiste es materia de todos los días.

Y literal hay de todo, porque es un colegio de excelencia académica, entonces va gente académicamente muy buena, de familia muy preparada y otras con baja escolaridad y así, entonces me he vuelto así no sé si decir contestataria, pero un poco tengo que salir de mi yo y yo creo que eso me ha ayudado en otros cursos a evitar estas situaciones.

Aunque me tiene como bien decepcionada, de hecho, estas últimas semanas, o sea, en realidad, de hace un par de años, pero yo trato como de normalizar las situaciones, pero de hace un par de semanas quiero, como que ya quiero dejar las aulas, derechamente. Estoy buscando opciones como bien concretas, ya como materializar este deseo que tengo de salir.

Yo creo que estoy aburrida es que siento que la pega está muy ingrata. Ese es el punto. Siento que es muy desgastante el tema de los horarios. Y como a mí me gusta lo que hago, involucro tanto de cabeza y de corazón, que siento que es ingrato cuando se llega a la rutina y encuentra uno situaciones como esta, sin justificación.

Y donde uno además ve, en este caso, Un apoderado tuvo una actitud de, decepción, fue receptivo, pidió disculpas por su hija, y el otro, como arréglensela a ustedes, como no es problema mío. Entonces, es más ingratitud todavía.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 6

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas iniciales de interacción dentro del aula y la lectura de las condiciones conductuales antes de que estalle la resistencia abierta por la entrega de los dispositivos.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente ingresa a la sala de clases con una alta carga relacional acumulada que no logra monitorizar somáticamente antes de dar la instrucción. Al estar el aula predispuesta a la fricción por un proyecto institucional restrictivo de tecnología, la profesional no registra cómo su propia aprensión frente a estos dos perfiles específicos merma su flexibilidad relacional, asumiendo la pauta desde la rigidez normativa interna.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se devela de forma activa al realizar un diagnóstico situacional del curso. La docente es plenamente consciente de que la prohibición de celulares "*siempre produce tensión en adolescentes*" y tiene perfectamente identificados a los dos perfiles crónicos que lideran la resistencia, anticipando el clima de oposición antes de iniciar el saludo reglamentario.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta en el segundo en que las estudiantes desafían la autoridad pedagógica frente al grupo de octavo básico.

3. Presencia plena (mindfulness): presente. A pesar de la escalada verbal y los malos gestos, la docente logra un anclaje consciente en la interacción. Aunque experimenta de inmediato un síntoma visceral agudo ("*por dentro se me revolvió la guata*"), ejecuta un esfuerzo voluntario por disociar su respuesta física del comportamiento externo ("*por fuera traté de respirar*"), manteniendo la lucidez para gestionar la derivación.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa como el soporte que impide una escalada simétrica destructiva. Frente a los gritos, los cuestionamientos de las alumnas ("*¿Quién es usted?, ¿Por qué?*") y el intento explícito de amotinar al resto del curso, la docente frena de manera exitosa cualquier impulso reactivo de gritar, confrontar físicamente o enganchar en la provocación, repitiendo la regla de forma pausada.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Se devela una postergación radical de sus propias necesidades afectivas en el nudo crítico. Para sostener la compostura profesional ante un colega pasivo en codocencia, la docente se prohíbe manifestar vulnerabilidad ("*internamente me pasan muchas cosas y yo he tenido que reprimir mucho... no me di permiso*"), forzando a su organismo a absorber el impacto del clima hostil.

6. Comunicación asertiva: presente. Despliega un mensaje claro, predecible y libre de agresividad para delimitar la frontera del rol pedagógico. Utiliza la técnica del "disco rayado" al repetir de forma ecuánime ante los malos términos: "*- ¿No quieres cumplir con esta regla? Perfecto, yo te dejo registrada*", ofreciendo una salida institucional clara (derivación a la profesora jefe) sin ceder a la sumisión.

7. Tolerancia: presente. Se observa en la capacidad para sostener su lugar y el encuadre normativo del colegio a pesar de la persis-

tente resistencia de las alumnas a pararse de sus puestos. La docente soporta la incomodidad ambiental de la *"choreza"* y la confrontación pública hasta que, mediante su insistencia firme, logra que abandonen la sala.

8. Toma de perspectiva: presente. Operacionalizada de manera cognitiva bilateral posterior. Aunque el trato recibido la hiere profundamente, logra procesar el quiebre distanciándolo de una malicia dirigida exclusivamente hacia su persona, entendiendo, tras el debriefing con su colega, que responde a un patrón crónico e histórico de las menores con otros profesores del centro.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. A pesar de su respiración externa y autocontrol, la presencia de la docente no logra constituir un andamiaje que devuelva la calma a las estudiantes desreguladas. Al carecer el aula de estrategias de sintonía emocional o técnicas de desactivación mutua en crisis, las alumnas continúan incrementando su hostilidad verbal hasta romper el espacio común.

10. Empatía interpersonal: presente. Se manifiesta en su profunda vocación diferencial y en el cuidado genuino que sostiene de forma cotidiana hacia las trayectorias de sus alumnos en las aulas de recursos (estudiantes con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje), a quienes describe como *"su vida"* y su motor motivacional continuo.

11. Escucha activa: presente. Evidenciada al recopilar la información del caso con la profesora jefe y al recibir la retroalimentación de uno de los apoderados, quien se mostró receptivo y pidió disculpas, permitiendo a la docente sopesar de forma diferenciada la respuesta de las familias ante la sanción aplicada.

12. Manejo del desacuerdo: presente. Ante la imposibilidad de mediar debido al tono de las alumnas y su intención de rebelar al grupo, la docente interrumpe de forma estratégica la discusión estéril y traslada el manejo del conflicto hacia la estructura de subdirección y jefatura de curso, resguardando la continuidad pedagógica del bloque.

3. Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza el procesamiento posterior del quiebre institucional, la aparición del dolor de guata por evitación, el llanto en soledad y la inminente crisis de deserción vocacional.

13. Reflexión emocional: presente. Manifestada con una dolorosa lucidez sobre el estado de su salud mental. La docente evalúa de manera analítica el desgaste que le genera dar vueltas a la cabeza e identifica el desarrollo de un mecanismo adaptativo adverso: la predisposición y la conducta de evitación ("*le doy vuelta a la cabeza, trato de evadir, entrar al curso. Hasta eso me está pasando*").

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Existe un severo vacío de amabilidad hacia su propia experiencia de malestar. Al chocar la hostilidad de las alumnas con su alta autoexigencia y respeto, la docente se juzga duramente y rumia la injusticia de la situación ("*lloré. Porque me pasa que siento que yo soy una persona bien respetuosa y siento que no merezco ese trato*"), cronificando la herida del trato ingrato.

15. Gestión del estrés: Ausente / Por fortalecer. A pesar de contar con el apoyo ("*apañe*") de la profesora jefe, las estrategias autónomas de la docente están colapsadas. Describe los recursos institucionales (mindfulness, aceites aromáticos) como simples "*parcheci-*

tos que no son capaces de cubrir toda la herida del desgaste". Al carecer de un escape personal fuera del rol de madre y profesional, el estrés se cronifica, gatillando un deseo explícito y concreto de abandonar definitivamente las aulas ("*quiero dejar las aulas, derechamente… materializar este deseo que tengo de salir*").

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 6 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 6. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 6. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 6.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia: "Este caso de estas dos estudiantes es crónico. Yo ya sé que yo me voy predispuesta a un ambiente de tensión".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia: "Y de educación ya estoy un poquito cansado, agotado… finalmente terminan como mermando la motivación y la vocación".	1. Técnica de Defusión Cognitiva (ACT): El Etiquetado del Pensamiento Predisponente: Antes de entrar al aula, identifique el pensamiento intrusivo "voy a un ambiente de tensión". Aplique la técnica de defusión verbalizándose mentalmente: "Estoy teniendo el pensamiento de que estas alumnas me van a atacar". Este ejercicio favorece el distanciamiento de los pensamientos anticipatorios, permitiendo al docente iniciar la interacción con mayor calma, flexibilidad y disponibilidad para responder de manera reflexiva frente a una situación potencialmente desafiante. Esto rompe la fusión cognitiva, distancia el autoconcepto de la amenaza y evita que el organismo ingrese al aula en un estado neurovegetativo de hiperalerta defensiva (Doyle et al., 2024; Ghasemi, 2023; Hayes et al., 2011; Oishi et al., 2018). 2. Técnica de Inoculación del Estrés (Meichenbaum): Consiste en preactivar un automensaje de autoeficacia basado en la trayectoria y dominio del docente. Su propósito es fortalecer la percepción de autoeficacia docente antes de una interacción potencialmente amenazante, amortiguando el impacto emocional del rechazo o la hostilidad antes de la interacción, resignificando la conducta disruptiva como un fenómeno del desarrollo del menor y no como un fallo profesional El Automensaje Clave (Repítase): "Mi competencia está respaldada por mi trayectoria y el dominio de mi disciplina. La resistencia de estas estudiantes frente a los límites puede reflejar las dificultades propias de su etapa de desarrollo y de su contexto, y no constituye un juicio sobre mi valor profesional. (Chang & Taxer, 2021; Meichenbaum, 2017).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	3. Presencia plena. 4. Regulación emocional. 6. Comunicación asertiva. 7. Tolerancia. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia: "Por dentro se me revolvió la guata y por fuera traté de respirar... ¿No quieres cumplir con esta regla? Perfecto, yo te dejo registrada".	5. Empatía intrapersonal. 9. Co-regulación emocional. Evidencia: "Yo no lo voy a hacer, ¿Quién es usted?, ¿Por qué?... Y así se empezó como a subir el tono y a los malos gestos".	1. Técnica de Regulación Down-Regulation Somática (Pacing Vagal): En el segundo en que sienta que "se le revuelve la guata", active el sistema nervioso parasimpático mediante la respiración con resistencia (labios fruncidos) prolongando la exhalación el doble que la inhalación, mientras expande conscientemente la postura corporal (hombros atrás y manos abiertas). Esta estrategia favorece la regulación fisiológica y emocional del docente, ya que frena la inundación de cortisol y envía señales biológicas de seguridad al cerebro de las estudiantes, bloqueando el contagio histriónico (la propagación rápida e inconsciente de reacciones emocionales exageradas en el grupo) (Aritzeta et al., 2022; Carney et al., 2010; Hallez et al., 2026; Laborde et al., 2022; Porges, 2011; Shao et al., 2024). 2. Técnica de Comunicación Asertiva (Límites Progresivos en Bloque): Ante el desafío abierto ("¿Quién es usted?"), evite la argumentación circular. Aplique un guion de tres pasos: a) Validación neutra del estado ("Veo que estás molesta por guardar el teléfono"); b) Declaración del límite ("Sin embargo, la norma de la escuela se aplica ahora"); c) Alternativa de acción ("Elige registrarte o resolverlo con tu profesora jefe"), quebrando la dinámica de confrontación (Assor et al., 2002; Gregory et al., 2010; Moè & Katz, 2021; Walker, 2009).
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	8. Toma de perspectiva. 10. Empatía interpersonal. 11. Escucha activa. 13. Reflexión emocional. Evidencia: "Yo le doy vuelta a la cabeza, trato de evadir, entrar al curso... me desbordé... Lloré... no merezco ese trato".	14. Autocompasión. 15. Gestión del estrés. Evidencia: "Son como parchecitos los que se logran con estas técnicas... de hace un par de semanas quiero, como que ya quiero dejar las aulas".	1. Técnica del Autocuidado Compasivo Basado en la Autonomía (Neff): Rompa el patrón de endurecimiento y represión afectiva. Al finalizar la jornada, dedique 5 minutos a validar su vulnerabilidad de forma saludable: "Sentir dolor e indignación ante la falta de respeto es una respuesta humana legítima; no tengo que ponerme dura para ser profesional. Merezco tratarme con amabilidad en este momento de desgaste". Esto evita que la emoción reprimida se somatice en dolores estomacales crónicos (Hayes et al., 2011; Lee et al., 2016; Neff, 2003; Vasiou et al., 2025; Wang et al., 2025b). 2. Técnica de Reconfiguración de Fronteras de Identidad (Compartimentación ACT): Para frenar la crisis de deserción por desgaste de empatía, aplique una separación drástica de roles mediante un "ritual de transición" al salir del establecimiento (cambio de ropa, ducha consciente o caminata). Establezca un espacio semanal de ocio absoluto y desapego pedagógico radical donde se prohíba actuar bajo el rol de "madre" o "profesora", reconectando con sus valores vitales fuera de la ingratitud del ecosistema escolar (Marais et al., 2020; Sonnentag & Fritz, 2015; Yildirim et al., 2024).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 6)

Caso 6: sostener el sentido en tiempos de desgaste

Este caso permite observar cómo el impacto de los conflictos cotidianos no siempre se limita al momento en que ocurren, sino que puede acumularse progresivamente hasta afectar la motivación y el sentido que los docentes atribuyen a su trabajo. Aunque la situación se inicia a partir del incumplimiento de una norma y la confrontación con dos estudiantes, el relato muestra una preocupación más profunda: el desgaste que producen vivencias reiteradas de tensión, cuestionamiento y falta de reconocimiento. A lo largo de la narrativa se observa una importante capacidad para sostener la calma y evitar que el conflicto escale, incluso cuando las emociones experimentadas internamente son intensas. Sin embargo, también emerge con fuerza el costo emocional de mantener este esfuerzo de manera permanente. La docente reconoce el cansancio acumulado, la dificultad para encontrar espacios propios de recuperación y la sensación de que las estrategias disponibles muchas veces resultan insuficientes frente a un desgaste que percibe como persistente.

Al mismo tiempo, el caso deja ver que la vocación no desaparece completamente. Por el contrario, encuentra refugio en aquellos espacios donde la docente logra observar avances, construir vínculos significativos y recuperar el sentido de su labor. En este sentido, la experiencia invita a reflexionar sobre la importancia de reconocer oportunamente las señales de desgaste, fortalecer los recursos personales de autocuidado y preservar aquellas experiencias que continúan otorgando significado al ejercicio profesional.

Pregunta para la reflexión: ¿Cuáles son hoy las experiencias, relaciones o espacios de mi trabajo que siguen otorgando sentido a mi vocación docente y cómo puedo protegerlos frente al desgaste cotidiano?

Capítulo 10: Caso de Praxis 7 – La metamorfosis del rigor: relato del agotamiento profesional y la lucha por mantener la vocación en un aula disruptiva



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 7)

Nombre del caso: La metamorfosis del rigor: relato del agotamiento profesional y la lucha por mantener la vocación en un aula disruptiva

Trayectoria docente

Tengo 47 años, llevo acá trabajando en esta escuela 20 años desde el año 2006, más o menos. Llegué acá, primero comencé con reemplazos, llegué acá a trabajar como profesora de arte, música, porque me gusta mucho el arte y la música, tengo habilidades para eso y la directora que estaba en ese tiempo le gustó mucho mi trabajo, mi reemplazo y ella se la jugó por mí en el departamento de educación y pidió que yo me quedara acá trabajando.

Luego jubiló a una profesora de lenguaje y debido a mi responsabilidad, a mi trabajo dentro del mismo tiempo que estuve haciendo reemplazo entre el año 2006 y 2007 que llegué acá hice tecnología, arte, música. y me desempeñaba bien en todas las áreas entonces me dieron la responsabilidad de como la profesora que estaba por jubilar era del lenguaje.

Entonces yo también ya asumí lenguaje desde el año 2008 tengo que reconocer que el lenguaje para mí era una tortura no me gustaba para nada porque eran muchas cosas que aprender eran demasiado por lo tanto me tocó estudiar eh siempre iba muy bien preparada mis clases que se yo todo, hasta el día de hoy hago la asignatura de lenguaje me ha ido bien me he evaluado la asignatura de lenguaje también así que ya manejo los temas los contenidos súper bien aparte de eso también tengo la academia de danza de la escuela tengo la coordinación de segundo ciclo este año.

Así que eso, la relación con mis colegas acá en la escuela es súper buena, me llevo bien con todos, con mis estudiantes también considero que la relación con las estudiantes en general igual es buena.

Personas/actores involucradas

Docente de la asignatura de lenguaje y comunicación, de 47 años de edad con 20 años de experiencia laboral; estudiante; su apoderada y demás compañeras.

Curso/nivel educativo

Octavo año básico de un establecimiento público de la provincia de Arauco.

Contexto de la situación (caso, el problema)

Docente con jefatura de un octavo año, se incorporan estudiantes provenientes de un curso paralelo que manifiestan conductas desafiantes y burlescas hacia docentes y sus pares.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

> Bueno, voy a contar la más reciente que fue el área del día de ayer, que fue con octavo año, con mi curso en el que yo tengo la jefatura de octavo año. Igual ha sido complicado porque se fusionaron los cursos el año pasado, eso quiere decir que de tres séptimos años y este año son dos octavos años, por lo tanto, yo me quedé con estudiantes de mi curso, tengo jefatura, pero también hubo estudiantes del otro curso que pasaron a ser mías ya y venía con una profesora desde quinto ya venía desde hace un tiempo con su profesora y todo.
>
> Entonces las niñitas nuevas, digamos, por así decirlo, son más disruptivas, conversan mucho en clase, y de repente quieren hacer lo que ellas quieren, o sea, son voluntariosas. He tenido que empezar a moldearlas, como se dice, que ya tenía moldeadas las mías a ellas. Entonces ahí estoy haciendo un trabajo con ellas.

Que ocurrió durante la situación crítica

> Ayer yo tenía una prueba, al comenzar dije, porque siempre lo he hecho así:

- Chiquillas, primero dijimos, voy a dar una información antes de comenzar la prueba, ¿Ya?

La prueba era fácil, no era de demorar más de 30 minutos, 45 minutos.

> Entonces estábamos hablando de cómo que estábamos organizando qué podíamos vender o hacer para las actividades de reunir dinero para Teletón, pero así ideas porque después lo íbamos a trabajar en orientación.

Entonces algunos dijeron:

- Tía, podríamos vender alfajores; hacer frutillas con crema.

Entonces una de las niñas que es mi presidenta de curso, me dijo:

- ¡Ya pues tía, empecemos luego la prueba!

Entonces yo le digo:

- ¡Yo soy la profesora y yo determino en qué minuto comienzo o no la prueba!

> Listo, eso fue todo lo que dije, y creo que la niña estaba mal, porque hay una estudiante que tiene buen feeling conmigo, siempre hay una estudiante que me dice, ¿Tía que hago hoy día?, ¿Participo del adorno de la sala?, está bien. Pero es una de las estudiantes, que quiere hacer lo que ella quiere, es como que manda más que la profesora, entonces creo que yo no lo había hecho antes, no le habían llamado la atención y creo que como…a ver hagamos un paralelo aquí a la profesora y eso.
>
> Y ya en una situación anterior que me pasó con su apoderada, la mamá…la niñita era súper disruptiva, súper negativa, era cómo se podría decir, brusca, tosca, mañosa, todo le parecía mal, no le gustaba, tenía mala relación con sus compañeras,

> porque era muy así, muy regalona de mamá, entonces ella hacía lo que quería.
>
> Entonces, en una entrevista con la apoderada, una palabra que le dije que gatilló, que la señora como que le hizo clic, le comentaba yo todo lo que eso, de las dificultades que presentaba su hija para la relación, para la convivencia y que se yo.
>
> Entonces ella no me creía, pensaba que yo era la que le tenía mala a su hija, entonces la palabra que gatilló, que ella como que se calmara un poco y que de ahí adelante empezó como a mejorar la situación y dije…mamita le dije:

- Yo no soy su enemiga, yo aquí estoy para ayudar a su hija a mejorar, para que vayamos haciendo la mejor versión de ella, para que mejore la convivencia.

Entonces ahí fue como que la señora me entendió, me comprendió y ahora ya la niña ha evolucionado está súper bien.

> Es que mire, aquí hay un trabajo también en conjunto con el apoderado, hacer entender porque mi metodología o mi forma de tomar, por ejemplo, los conflictos es conversar con la estudiante. Primero ver que es lo que está pasando, conversar, de ahí verlo con el apoderado y ahí incluso no le voy a mentir, hace como tres días atrás empecé a reflexionar sobre mis veinte años que yo llevo acá en el colegio pero nunca se me ha presentado una dificultad, así como que yo diga grande, pero si como les digo, técnicas nuevas que llegaron, me ha costado un poco que no, que sean disruptivas, que dejen de ser disruptivas, que se escuche al profesor cuando este hablando

Qué ocurrió después de la situación crítica

> Me sentí agotada, no me dan ganas de llegar a la sala. No quiero ir a hacer las clases de hecho. No puedo dejar de impactarme, porque como venían de otra jefatura, Que es to-

> talmente diferente a la mía, yo salgo desgastada de la clase, llego a puro dormir.
>
> Yo tengo un esposo, tengo un hijo que tiene 13 años y es TEA, entonces necesitaba mi atención, pero yo llego a la casa cansada, me acuesto y me quedo dormida. Mi esposo me pregunta qué es lo que me pasa, porque yo no soy así.
>
> De hecho, estuve hablando con el jefe de UTP el otro día y le comenté que me sentía sin energía, sin ganas, que no quería venir a trabajar, se lo expliqué. Esto igual me ha afectado porque sí, sí me ha afectado porque son estudiantes que tengo que pasar todo de cero, ya todo solo con ella en cuanto a la conducta dentro de la sala, el respeto con la compañera, el respeto con el profesor. Son de estas niñitas como explicarle a usted…que empieza, que me molesta cuando empiezan con sus compañeras y dicen:

- ¡Ahhh Si pu Catalina…si pu Florencia!

Cuando uno está hablando, o de repente si pregunto:

- ¿Quién quiere opinar?

Ellas gritan:

- ¡La Fernanda quiere opinar!

Y se burlan.

O sea, hay niñitas focos, que hablan por las demás, y sin levantar la mano la niña que corresponde.

Una vez me pasó, por ejemplo, porque yo dije algo no me recuerdo qué y una dijo:

- ¡Ay mami, sabes que susto!

Entonces yo la quedo mirando, ya la dejé pasar, soy tolerante, ya otra vez volvió a pasar y me dijo

- ¡Ay que susto!

Entonces yo voy y la miro y le digo:

- ¿Sabes qué?, yo esto no lo estoy diciendo para asustarte.

> Esas cosas son las que a mí me sacan de mí, o sea, me molesta cuando molestan, o cuando te miran, porque es intimidación, como que te mira y tú no sabes si están diciéndote cosas con los ojos, bueno, eso igual son percepciones, pero sí, yo soy súper cariñosa, súper. Pero con este grupito que son como 13 estudiantes, pero de esas 13 son como 4 las que son así.
>
> Yo escucho música. Leo, leo libros de, los voy a mencionar porque leo libros mucho de autoayuda. Me trato de, como se dice, que mi voz interna sea capaz de estar tranquila, de no demostrar nada frente a las estudiantes o sea les llamo la atención, qué se yo, pero continuo con mi clase.

Yo les cuento a mis colegas, con mis cercanos. La mayoría está como en lo mismo, así que dicen:

- ¡Oh que terrible, a trabajar!

> Sin energía. Aquí la mayoría de los colegas están así, que uno piensa que soy yo, pero tú empiezas a observar el entorno de tus colegas y estamos todos cansados, agotados. Necesitamos, no sé, así como usted, gente externa a lo mejor que le venga ya a explicarnos, a cómo es a sentirnos bien nosotros, a decirnos sabes que tú eres importante, valorada, no sé.
>
> Esto mismo, contarle a usted, contarle a alguien, decirle esto me está pasando, ¿Cómo lo puedo abordar?, ¿Cómo lo puedo? porque uno cree que lo está haciendo bien por la experiencia que yo he tenido, ya uno lo puede aconsejar a otro colega, pero en este minuto. Aquí cuando ya tocan el timbre para entrar a la sala como y decir:

- ¡Aquí vamos colegas vamos colegas, aquí ya vamos, vamos!

Yo a mi curso tengo que llegar siendo otra. Una seria, una que tiene que ir... como Paco, como dice uno. O sea, ser súper negativa.

- ¡No, no te puedes cambiar de puesto! ¡No a esto! ¡No a aquello!

> Siento que yo no soy eso, claro. Y que mis estudiantes que ya llevaban tiempo conmigo, si me conocen, saben que yo no soy así, pero he tenido que cambiar producto de estas estudiantes, donde se tiene que ser más rigurosa.

Como describe su bienestar

> En la vida, cosas para ayudar a sentirme bien. A mí me gusta mi trabajo, estar en casa, ahora claro es agotador... pero a mí las cosas que me hacen bien son por ejemplo viajar, viajar, socializar, conocer personas, leer también, escuchar música, cantar, ir a buscar, cantar karaoke, esas cosas, estar en comunidad con gente, participar.

Cómo describe su Resiliencia

> Tengo un sobrino que tiene 4 años y es cuando lo veo como que se me reactiva todo, es increíble, como que antes me pasaba, cuando estaba mi mamá, ella falleció hace 4 años, cuando vivía situaciones, así como ya de poca energía, iba a la casa de mis papás y ella era suficiente... o sea era el llegar a la casa y yo con eso tenía...me di cuenta un día que me pasó y dije:

- ¡Ay!, ¡Esto me hace bien!

Y ahora que ya no está mi mamá, es con mi sobrino, yo lo veo y se me olvida todo y como que ya eso me prepara como para empezar de nuevo la semana. Me revitaliza.

Cómo describe su florecimiento profesional

Mi forma de enseñar no ha cambiado mucho, pero si a lo mejor la intensidad, supongamos de querer hacer cosas nuevas, porque yo soy super creativa y me gusta no para hacer cosas y eso como que este año un poquito ha bajado.

Lo he notado…yo soy super, como le dijera eso, como creativa, activa, positiva y los colegas igual la notan, que ha bajado un poco en mi eso. Yo no sé si esto influirá también como tengo 47 años que estoy pasando por un proceso de la pre-perimenopausia que he tenido reglas abundantes muy abundantes que eso también me han hecho tener un poco de anemia pero que se ha recuperado Y eso también ha hecho que yo esté como más baja en mis niveles, esté como ahí más apagada, digamos en el fondo como eso, que llegue a la casa cansada, que me canso luego.

Lo otro que me pasa es que se me olvidan cosas, de repente se me olvidan muchas cosas. Por ejemplo, se me olvidó que ayer tenía una clase sincrónica de un curso que estoy haciendo por el MINEDUC y que eso es importantísimo para mi evaluación. Se me olvidó, me acordé en la mañana.

Por ahora lo crítico que me está pasando con estas estudiantes que quieren hacer su voluntad, lo que ellas quieren y eso. Incluso hay colegas con los que yo tengo más cercanía que conversamos, en qué más trabajar cambiarnos de rubro, así de reflexivos, digamos en el entorno en que estamos trabajando y que se está haciendo difícil, por ejemplo, un día un colega le dijo a una de las niñas ¡Cállese! y no fue más a trabajar.

Claro, uno necesita estar mucho más en estado alerta. Por ejemplo, yo venía de un curso ahora de un quinto año, entonces la profesora diferencial, estaba con un grupito allá, entonces no alcancé a escuchar que fue lo que le dijo la alumna, pero si alcancé a escuchar lo que le dijo la profesora que fue:

- ¡Oiga, usted no me puede contestar así!, porque yo no soy tu compañera, soy tu profesora.

- ¡Y qué!–le dijo la estudiante–¡Si en mi casa soy igual!

Entonces después cuando ya habíamos terminado la clase, a punto de salir le pregunté a la tía de diferencial:

- ¿Qué fue lo que le pasó con la estudiante?

Pero no me dio más detalles, porque estábamos todavía ahí, en clases, y después me la encontré cuando vine para acá, así que no sé qué pasó.

Reflexión personal de la docente entrevistada

Me encantó que se haya dado esta instancia. He podido exteriorizar esto y es bueno que exista, porque uno puede conversarlo conversar libremente, sin temor a nada.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 7

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas iniciales de interacción en el aula y el monitoreo de las condiciones relacionales antes de que se presenten las interrupciones o desafíos directos a la autoridad docente.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente ingresa al aula con un severo estado de desgaste y baja energía psicofísica que no logra monitorizar o anticipar de forma consciente. Debido a la presión de la fusión de cursos y a su propio proceso biológico (perimenopausia con anemia residual), la profesional no registra que su nivel de reserva cognitiva y paciencia está mermado. Esto reduce de forma drástica su flexibilidad para procesar comentarios informales del alumnado sin responder desde un estado de hiperalerta defensiva.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se devela de forma activa al caracterizar minuciosamente la composición y el historial relacional del curso fusionado. La docente identifica con precisión que las estudiantes nuevas provienen de una jefatura con dinámicas regulatorias "*totalmente diferentes*" y descodifica el perfil del subgrupo disruptivo, a quienes describe como "*voluntariosas*", "*intimidantes*" y habituadas a "*hacer lo que ellas quieren*".

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta durante el nudo crítico en la sala de clases, donde una sugerencia informal de la presidenta del curso detona una respuesta defensiva de autoafirmación de la autoridad.

3. Presencia plena (mindfulness): Ausente / Por fortalecer. Al irrumpir la intervención de la alumna ("*¡Ya pues tía, empecemos luego la prueba!*"), se produce un quiebre en el anclaje consciente de la docente. En lugar de habitar la escena registrando de manera neutra la ansiedad por la evaluación o el deseo organizativo del grupo, interpreta el comentario como una provocación jerárquica intencional ("*es como que manda más que la profesora*", "*hagamos un paralelo aquí a la profesora*"), desconectándose del aquí y ahora pedagógico.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa de manera limítrofe en la trinchera del aula. Aunque la intervención de la estudiante le genera una profunda molestia interna y activa sus alarmas de transgresión, la docente logra inhibir impulsos reactivos de descalificación o castigo arbitrario. Contiene su conducta externa limitándose a verbalizar una frase de control vertical para cerrar el episodio y dar paso a la evaluación.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Existe una desatención y silenciamiento absoluto de sus propias necesidades emocionales en pleno nudo crítico. Guiada por la autoexigencia implícita en sus lecturas de autoayuda ("*que mi voz interna sea capaz de estar tranquila, de no demostrar nada*"), la docente bloquea la validación de su cansancio, su vulnerabilidad y el impacto somático que le provocan las dinámicas de burla o intimidación visual del subgrupo.

6. Comunicación asertiva: Ausente / Por fortalecer. El discurso verbal recurre al atrincheramiento rígido en el estatus jerárquico para resolver la interacción. La respuesta formulada ("*¡Yo soy la profesora y yo determino en qué minuto comienzo o no la prueba!*") carece de asertividad pragmática, transformando una sugerencia de gestión de tiempo en una disputa de poder que rigidity el clima afectivo del aula común.

7. Tolerancia: presente. Se manifiesta en la capacidad para sostener la continuidad de la clase a pesar de enfrentarse a comentarios pasivo-agresivos soterrados (*"¡Ay mami, sabes que susto!"*) y gesticulaciones corporales adversas. La educadora procesa la intensa incomodidad ambiental sin abandonar el aula ni paralizar la evaluación fijada.

8. Toma de perspectiva: Ausente / Por fortalecer. La docente presenta dificultades para disociar las conductas de las estudiantes de un agravio personal. Tiende a interpretar las dinámicas de desorganización adolescente (gritar nombres de compañeras, hablar sin levantar la mano) bajo la etiqueta de *"intimidación"* deliberada hacia su persona, perdiendo de vista el trasfondo adaptativo o la inmadurez evolutiva propia de un octavo año básico en un contexto fusionado.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. La estrategia empleada anula la posibilidad de actuar como un espejo modulador del estrés del grupo. Al responder desde la verticalidad e imponer un silencio forzado, la docente no ofrece un andamiaje que sintonice con la tensión previa a la prueba, incrementando la distancia relacional con las estudiantes que ya mostraban un *"buen feeling"* previo con ella.

10. Empatía interpersonal: presente. Se devela en su metodología histórica de resolución de conflictos, basada en el diálogo directo y el cuidado bilateral antes de recurrir a la sanción administrativa (*"mi metodología... es conversar con la estudiante. Primero ver qué es lo que está pasando"*), así como en el afecto sostenido hacia su curso original.

11. Escucha activa: presente. Operacionalizada de forma nítida en las instancias de mediación con las familias. Durante la entrevista con la apoderada obstructiva, la docente frena los juicios defensi-

vos mutuos, escucha los temores de la madre y formula una frase puente ("*Yo no soy su enemiga, yo aquí estoy para ayudar a su hija a mejorar*"), logrando modificar la percepción del hogar y reconducir la convivencia escolar.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante la discrepancia en la organización del tiempo del bloque, la docente carece de herramientas de mediación situada. En lugar de abrir un espacio breve de negociación o validación del orden propuesto por la presidenta, cancela el disenso de forma unilateral mediante el principio de autoridad formal.

3. Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza la onda expansiva del conflicto cotidiano, el impacto del agotamiento en la dinámica familiar y el proceso de despersonalización que sufre la identidad de la docente.

13. Reflexión emocional: presente. Desplegada con una alarmante y honesta lucidez sobre su proceso de desgaste. La docente evalúa de forma retrospectiva sus 20 años de servicio y reconoce con angustia el impacto somático de las clases en su vida privada ("*salgo desgastada… llego a puro dormir*", "*me afectó porque son estudiantes que tengo que pasar todo de cero*"), identificando la merma directa en sus niveles de creatividad y entusiasmo.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Se devela un severo vacío de amabilidad hacia su propia realidad bio-psicológica. La docente experimenta culpa por no poder atender las necesidades de su hijo diagnosticado con TEA debido a su cansancio extremo y rrumia en soledad los olvidos académicos ("*se me olvidó que ayer tenía una clase sincrónica… importantísimo para mi evaluación*"), juzgando con severidad su falta de energía actual.

15. Gestión del estrés: Ausente / Por fortalecer. Las estrategias de restauración autónoma se encuentran sobrepasadas y actúan de forma paliativa. Las lecturas de autoayuda y el refugio en el entorno de colegas agotados resultan insuficientes para frenar el síndrome de burnout. Al no contar con espacios de debriefing técnico especializado, la docente sufre una dolorosa metamorfosis de su identidad, forzándose a encarnar un rol coercitivo ajeno a su esencia ("*llegar a la sala siendo otra… como Paco… ser súper negativa*"), lo que cronifica su ideación de deserción laboral y cambio de rubro.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 7 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 7. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 7. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 7.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia: "Las niñitas nuevas... son más disruptivas, conversan mucho en clase... He tenido que empezar a moldearlas... ahí estoy haciendo un trabajo con ellas".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia:"Hará como tres días atrás empecé a reflexionar sobre mis veinte años... me ha costado un poco que dejen de ser disruptivas, que se escuche al profesor".	1. Técnica de la "Economía de Cucharas de Energía" (Gestión del Margen de Tolerancia): Procedimiento de dosificación que el docente ejecuta de manera autónoma al identificar que su ventana o margen de tolerancia psicofísica está reducido. Consiste en reestructurar el diseño de la clase para disminuir la demanda atencional y verbal vertical, previniendo el desborde, favoreciendo así, la regulación física y emocional del docente antes del inicio de la clase. Técnica Las Tres Acciones Prácticas: Inventario Matutino de Recursos: Realice un escaneo rápido antes de la jornada. Si su nivel de energía o margen de tolerancia es críticamente bajo, asuma conscientemente que opera con "recursos limitados" (pocas cucharas). Ajuste de Demanda Verbal: Modifique la planificación inmediata. Reduzca las explicaciones directas extensas o el control vertical del grupo. Utilice andamios visuales, guías escritas o instrucciones proyectadas para transferir el esfuerzo de procesamiento al soporte material. Delegación y Liderazgo Distribuido: Apóyese en la estructura del aula. Delegue la gestión de materiales, la organización de grupos o las dinámicas lúdicas en los líderes naturales del curso (estudiantes autónomos), posicionándose usted en un rol de supervisión periférica de bajo desgaste (Fidyk, 2019; Hobfoll, 2011; Minton et al., 2006). 2. Técnica de Intención Paradójica en Gestión de Aula: En lugar de anticipar defensivamente la resistencia de las estudiantes nuevas, rompa la pauta predictiva. Al iniciar el bloque, dedique 2 minutos a validar de manera explícita la energía del grupo fusionado: "Sé que vienen de dinámicas distintas y que el cambio genera tensión; confío en su capacidad para adaptarse a esta nueva estructura", desactivando la reactividad por oposición al encuadre (Frankl, 1960; Grecu, 2025; Rosenberg & Siegel, 2025).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	4. Regulación emocional. 7. Tolerancia. 10. Empatía interpersonal. Evidencia: "La niña estaba mal... es una de las estudiantes que quiere hacer lo que ella quiere... la dejé pasar, soy tolerante... le llamo la atención... pero continúo".	3. Presencia plena (mindfulness). 6. Comunicación asertiva. 8. Toma de perspectiva. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia: "¡Ya pues tía, empecemos luego la prueba! ... ¡Yo soy la profesora y yo determino en qué minuto comienzo o no la prueba!".	1. Técnica de Desatención Selectiva y Validación del Disenso: Ante comentarios irónicos o gestos interpretados como intimidación, aplique la desatención selectiva motriz. Evite fijar la mirada de forma sostenida o detener la dinámica de la clase para confrontar el gesto, previniendo así el refuerzo involuntario de la conducta disruptiva frente al grupo de pares. En su lugar, utilice una pausa respiratoria prolongada y recurra a la estrategia de validación e interrupción asertiva: "Escucho la inquietud por el tiempo de la prueba; abrimos un espacio de 2 minutos para cerrar las ideas pendientes y luego damos inicio formal para resguardar su concentración" (Lay, 2021; Sugai & Horner, 2014). 2. Técnica de Comunicación No Violenta para la Regulación de la Autoridad Pedagógica: Ante la interrupción o cuestionamiento directo por parte de un líder del grupo (o cualquier estudiante que asuma la vocería del curso), evite recurrir a un guion coercitivo, vertical o defensivo que desgaste la relación pedagógica. En su lugar, utilice una estructura lingüística en primera persona (mensaje-yo) que fije el límite con firmeza y calidez relacional: "Valoro mucho tu iniciativa para resguardar las necesidades del grupo, pero me genera preocupación alterar la organización que planifiqué para resguardar el aprendizaje de todos. Permíteme cerrar esta idea central y damos paso inmediato a la siguiente actividad" (Korlipara & Shah, 2024; Rosenberg & Chopra, 2015; Rosenberg & Eisler, 2003).
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	11. Escucha activa. 13. Reflexión emocional. Evidencia: "Me sentí agotada, no me dan ganas de llegar a la sala... llego a la casa cansada, me acuesto y me quedo dormida... mi esposo me pregunta qué me pasa".	14. Autocompasión. 15. Gestión del estrés. Evidencia: "A mi curso tengo que llegar siendo otra. Una seria, una que tiene que ir... como Paco... ser súper negativa... Siento que yo no soy eso, claro".	1. Técnica del Diálogo Autocompasivo Basado en la Realidad Colectiva (Neff): Rompa la narrativa de culpabilización individual y autocrítica destructiva por sus olvidos o cansancio doméstico. Al llegar al hogar, aplique la amabilidad hacia sus límites: "Estar exhausta y requerir dormir no me convierte en una mala madre o profesional deficiente. Mi organismo está procesando un cambio biológico y un aula de alta demanda; merezco descansar sin juzgar mi idoneidad o mi entrega familiar" (Collie et al., 2012; Greenhaus & Allen, 2011; Li et al., 2022; Neff & Sands, 2011). 2. Técnica de Compartimentación Somática y Anclaje de Revitalización: Para detener el proceso de alienación de la identidad profesional y personal (el "sentir que se deja de ser uno mismo" debido al estrés), se deben delimitar fronteras drásticas entre el espacio laboral y el privado. Al finalizar la jornada escolar, guarde de manera simbólica los conflictos del aula en un cuaderno de bitácora o registro, estableciendo un cierre formal del día. Para disminuir la rumiación mental, utilice actividades de desconexión, como la música, el canto o el movimiento, de manera activa e intencionadamente; por ejemplo, durante el trayecto a casa. Por otra parte, la interacción consciente con sus redes de apoyo y seres queridos protege la energía interna y el espacio vincular con su entorno familiar cercano, favoreciendo un anclaje de restauración biológica. (Ashforth et al., 2000; Nolen-Hoeksema, 2008; Sels et al., 2026; Sonnentag & Fritz, 2007; VeisiM & Soleimani, 2023).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 7)

Caso 7: la transformación de la identidad docente frente al agotamiento profesional

La experiencia relatada en este caso permite observar cómo el desgaste profesional no sólo afecta la energía o la motivación, sino también la forma en que los docentes se perciben a sí mismos en el ejercicio de su labor. Más allá de las conductas disruptivas descritas, el relato pone de relieve una tensión particularmente significativa: la sensación de tener que modificar aspectos centrales de la propia manera de enseñar para responder a las exigencias del contexto.

A lo largo de la narrativa se aprecia una docente que se reconoce como cercana, creativa y afectuosa, pero que progresivamente siente la necesidad de adoptar una postura más rígida, controladora y vigilante para sostener la convivencia dentro del aula. Esta transformación no parece surgir de una decisión pedagógica planificada, sino de la necesidad de responder a situaciones que percibe como cada vez más demandantes. En este sentido, el agotamiento no sólo se expresa en el cansancio físico y emocional, sino también en la distancia que comienza a percibir entre la profesora que siente que es y aquella que cree que debe ser para enfrentar determinados escenarios educativos. Al mismo tiempo, el caso muestra importantes recursos de afrontamiento y resiliencia. La capacidad de reflexionar sobre lo que está viviendo, buscar apoyo en otros, mantener espacios significativos fuera del trabajo y reconocer aquellas experiencias que le permiten recuperar energía constituyen fortalezas relevantes para enfrentar momentos de desgaste. Sin embargo, la narrativa también invita a reconocer que la adaptación permanente tiene costos y que preservar la propia identidad profesional puede transformarse en un desafío tan importante como gestionar los conflictos cotidianos.

En este sentido, la experiencia invita a reflexionar sobre la importancia de resguardar aquellos aspectos de la práctica docente que otorgan sentido, autenticidad y satisfacción profesional, especialmente en contextos donde las exigencias del entorno parecen empujar a los docentes a actuar de maneras que no siempre reconocen como propias.

Pregunta para la reflexión: ¿De qué manera las exigencias de mi contexto laboral han modificado mi forma de enseñar y qué aspectos de mi identidad profesional considero importante preservar?

Capítulo 11: Caso de Praxis 8 – Cara de póker ante la amenaza: relato de una crisis de autoridad y la desilusión que transformó la vocación en resignación



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 8)

Nombre del caso: Cara de póker ante la amenaza: relato de una crisis de autoridad y la desilusión que transformó la vocación en resignación

Trayectoria Docente

> Tengo 35 años Soy profesor de matemática, de enseñanza media en matemática. Yo estudié en una Universidad de la provincia de Concepción. Yo egresé en el año 2021, el año 2021, así que llevo cuatro años de ejercicio. En 2021, a fin de año, comencé con reemplazos. Y ahí estuve en una escuela multigrado. Y luego yo trabajé ese año en un Liceo de Concepción, como que terminé el año en ese liceo, haciendo reemplazo. El año 2021. El año 2022 ingresé a un colegio en la región de Ñuble, ahí enseñanza media. Hacía clases desde el segundo medio hasta el cuarto medio. Y a mitad de año renuncié y me fui al... tuve un reemplazo en un liceo de la región del Biobío. A finales de 2022. En 2023 me fui a trabajar a la Armada, a la escuela de Grumetes. Estuve todo el 2023. En el 2024 me volví, estuve todo el año, pero esta vez ya no como reemplazo, que ya como de... a contrata.

- ¿Qué me motivó a estudiar...?

> Yo estaba estudiando ingeniería. Yo ingresé a estudiar ingeniería. Primero estuve un año, después me cambié a estudiar ingeniería geológica. Y hubo un proceso como de desmotivación en mi carrera...entonces como que yo estaba desmotivado. Un día vi un cartelito en la U, que necesitaban como estudiantes para ir a hacer como clases a las especialidades que ellos impartí...entonces yo fui y me gustó.

> Eso como que en realidad yo, por ejemplo, cuando era pequeño, yo jugaba, así como a ser profesor. Entonces como que yo creo que desde chico quise ser profesor. Pero como que después uno cuando va a entrar en la universidad como que dicen:

- ¡No! ¿Cómo a estudiar pedagogía?

- ¡Tú puedes más!

Dicen eso.

Me gustó como el tema como de enseñar, sobre todo hacía matemáticas, entonces yo me cambié de ingeniería, me cambié de pedagogía.

Personas/actores involucradas

Docente de matemática, de 35 años de edad y con 4 años de experiencia laboral;

Curso/nivel educativo

Segundo año medio en un establecimiento de educación municipal de la provincia de Concepción.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

> Desde el año pasado que comenzaron como... los años anteriores nunca me había pasado. El año pasado en un Liceo de hombres siempre se agarraban a pelear en la sala, en la clase. Estábamos por comenzar las clases de repente y se ponían a pelear.
>
> Pero este año me pasó algo como directo en una prueba. Entonces tenía un estudiante que ...yo les dije obviamente que guardaran sus celulares, lo escribí en la pizarra, o sea, al que yo lo pille con el celular hasta para ver la hora, yo le quitaré

la prueba. Esa es como la... y de hecho yo se lo escribí en la pizarra en grande, en rojo, para que lo tuvieran presente. Entonces uno de esos estudiantes no hizo caso y entonces lo descubrí... bueno, fueron dos estudiantes en esa prueba, me acuerdo.

Que ocurrió durante la situación crítica

Ese estudiante no hizo caso, entonces yo fui y le quité la prueba. Entonces él me siguió como a mi puesto y me decía:

- ¡Ya, pero pásame la prueba!, ¡Pásame la prueba!- me decía todo el rato- ¡Pásame la prueba!

Yo le dije:

- ¡No, no te la voy a pasar!

Y en eso él se da vuelta y patea la mesa del compañero. La patea así. Y sigue como amenazante, como muy cerca como a mí, así como acá como:

- ¡Pásame la prueba!, ¡Pásame la prueba!, ¡Pásame la prueba!

Y yo por dentro, así muerto de miedo obviamente, pero ahí como firme tratando como de no verme como que él me está ganando, no sé.

Y entonces... él se fue a su puesto, como yo no le pasé la prueba, él se fue a su puesto. Pero en eso como que iba pateando y toda esa situación.

Y en ese momento yo no le hice nada porque obviamente él estaba como muy alterado. Si yo le decía, por ejemplo, anda

> inspectoría, no... me iba a pegar. Eso es lo que yo tenía como... tenía como miedo de que me fuera a pegar. Entonces yo por eso como que traté como de no, en ese momento, pescarlo, como que solito se le bajaran como sus revoluciones.

De hecho, después cuando terminó como la situación, la prueba, por ejemplo, se acercó donde mí, me decía:

- Profesor, es que a veces como que me sobresalto.

O Cosas así. Le dije:

- Ya, pero no tiene que volver a pasar.

Y había sido creo la segunda vez, pero antes no había sido como tan agresivo.

> Los demás estudiantes estaban como atentos, porque aparte que le pegó a una mesa de una compañera. Entonces igual yo creo que... estando en prueba como que resultó como un poco más que no se sobresaltara tanto, porque después igual se reían. Pero se reían como de la forma en que reaccionó.

Qué ocurrió después de la situación crítica

Los demás compañeros, en las clases posteriores como que después lo molestaban, después ya se reían. Como que ellos se reían como del compañero.

Yo fui a inspectoría, o sea, fui a informarlo a inspectoría, obviamente lo registré en el libro y se sacó un uno.

> Sentí miedo. O sea, era como lo que sentía como por dentro. O sea, como cuando te da como un frío así como la guatita, así

como muy así, no sé, media rara, el corazón como bien metiendo fuerte en el momento. Pero yo obviamente traté como poner la cara de póker para que no viera, como si no hiciera esa lectura, como que el profesor tiene miedo, entonces como que... pero es que yo tenía miedo de que me pegara, o sea era como la... porque hace poco estaba igual como la noticia del estudiante que le había pegado a la profesora.

Entonces decía, no, este me va a pegar. Y... bueno, es como la forma como de... bueno, en el liceo no hicieron nada. Por ejemplo, yo fui a decirle al inspectora y jamás me dijeron, me preguntaron como profesor:

- ¿Y usted cómo está?

No me dijeron nada. Nadie, nadie, nadie. Ni en ese momento ni el resto de la semana. No. Nunca, nunca. O sea, era como... Fui a decir como... porque hicieron como una hoja, hicieron como una constancia. Entonces, como hicieron una hojita, un registro, donde ella la inspectora, como que anotó y yo tenía que decir lo que había sucedido, pero... en ningún momento como que me dijeran como profesor:

- ¿Y usted cómo está?, ¿Cómo se siente?, ¿Necesita algo?

Yo en el momento como que no hice nada. O sea, es que el... creo que siempre como que trato de reprimir como una... como más represión siempre. Entonces como que había sido, no sé, media hora de la prueba, entonces quedaba, no sé, cuarenta minutos más. Entonces obviamente el transcurso, o sea, el tiempo que pasó desde la situación, me ayudó un poco como a mí bajar mi... mis niveles.

Y además que el estudiante se haya ido como a sentar, igual como que me ayudó como a bajar un poco mi estado de alerta, por ejemplo. Porque no sé, si hubiera seguido estando, no

> sé, haciendo otras cosas más, yo creo que ahí hubiera estado suspendiendo la prueba, hacer algo común, pero creo que fue como el momento que, desde que pasó la situación, hasta que terminó el proceso de la prueba, como que me ayudó igual a bajarme un poco, y el estudiante que también se calmó.

En el liceo por lo menos no recibí apoyo emocional, porque yo igual…uno cuando va a salir de profesor es como que cuentas las situaciones, pero igual como que uno trata de bajarle el perfil también.

No es como… uno cuenta la situación, pero no es como que dicen:

- Pero me sentí super mal.

Entonces como para ver otras personas como tratar como de… como profesor o reír, no sé. Siempre cuando uno cuenta alguna cosa es como bajándole el perfil, siempre.

> Esto uno lo deja como para allá, para la familia… O los amigos. Yo creo que es como… es como en general, porque, por ejemplo, siempre nos contamos las cosas. Hay algunos, que siempre estamos como, estoy yo, súper cansado, quedé súper cansado como … de la clase. Siempre como que llegan como ese tipo de comentarios:

- ¿Qué te pasó?, ¿Qué pasó?

> Pero siempre como que uno cuenta como que por lo general siempre los profesores nos contamos como por encima nomás la situación. Por eso como para bajar el perfil, como para no… uno se muestra como tanta emocionalidad, porque seguramente no hay como esa confianza entre los pares. Quizás seguramente con lo eso te sepultan, pero… como que… porque al final todos bajamos el perfil.
>
> Creo que yo actué super bien, creo que faltó como, no sé… creo que faltó como apoyo más externo, por ejemplo. Si pasa

eso, ¿Qué hago yo? O sea, ¿Dónde me dirijo? En el momento me refiero, en el momento. Por ejemplo, no sé, llamar a la psicóloga, que vaya a buscar al estudiante, porque hay psicólogos en el liceo. Que vaya a buscar al estudiante, pero que no sea como tan punitivo tampoco. No, tú tienes que irte a la inspectoría y...

Pero es como eso, porque aparte, obviamente, la situación impacta también en los compañeros. Los compañeros no sé, que tienen teas, cosas así. Pero creo que, por ejemplo, creo que todo es la mejor forma, creo que el liceo debe haber apoyado como otra cosita ahí en el... como en el modelo con el lector de pasillo, algo como más apoyado. Igual como que me sentí bien solo.

Como describe su bienestar

Creo que, por ejemplo, cuando los estudiantes, hay otros estudiantes que, igual te dicen:

- Si entendí.

O preguntan:

- ¿Qué va a hacer el otro año?, ¿Usted nos va a hacer clases, cierto?

Esas cosas por ejemplo en el aula como que igual te ayuda, te suben un poquito el ánimo. Creo que los profesores, o sea, por lo menos en el ambiente en donde yo me encuentro, igual es como bien reconfortante, como poder estar como ahí, en el lugar de trabajo creo que es importante. Y menos mal que acá si lo tengo. Y también como la familia, la familia, los amigos como que me ayudan como siempre a a subir el ánimo cuando uno está como un poquito bajo. Pero creo que eso es como un más apoyo como social, es como lo que hace como que me suma como un poquito el ánimo.

Cómo describe su Resiliencia

> Por ejemplo, tengo el apoyo, de mis amigos, que siempre puedo como contar con ellos. Por ejemplo, cuando estoy haciendo de psicología, entonces como que yo les cuento a mis compañeras, cuanto que eso no como partner, igual es como que eso ayuda. Ayuda bastante. Eso como el contar, el desahogarme como que ayuda bastante. Pero creo que es como... y... bueno, suena como super, no sé.

Igual, es un trabajo, uno que tiene responsabilidades económicas, cierto, no puede como dejarlo, entonces como uno tiene que moverse, y ya. Porque yo en otras situaciones yo hubiera dicho:

- ¡Ah no! , ¡Licencia!

> O algo así. Yo como que no aguantaba tanto. Son esas como las situaciones que hacen que, bueno, por ejemplo, mis responsabilidades económicas, mis amigos que me ayudan como me alientan porque igual son profesores, entonces como que nos entendemos. O sea, entienden lo que yo les quiero decir, me siento bien comprendido con ellos porque saben, viven esto, entonces conocen el sistema. Eso igual ayuda, es como sentirse comprendido y como que te ayuda:

- ¡Ya, vamos, sí, se puede, se puede!–me digo

Las vacaciones también son un motivo que te ayudan. Siempre nos motivamos, así:

- Mira, queda poco para las vacaciones de invierno.

Son como cositas, así como, no sé, detalles que ayudan como a no tirar la toalla, por ejemplo.

Cómo describe su florecimiento profesional

> Como profesional como que no, creo que no me ayudó, de hecho, ha hecho como todo lo contrario. Me desmotiva más que me ayuda. No sé de qué podría, o sea, me motiva de que quizás pude actuar como bien, no sé, o sea, me sentí bien actuando de esa forma, pero como para, bueno, me sirve para aplicarlo en otra situación, porque si como ya me resultó, pero con situaciones positivas como para mí, como profesor, como que no. Al final ocurre todo lo contrario, me desmotiva más que motivar, comprender qué hacer o sacar un aprendizaje de aquí.
>
> Como te contaba, siento mucho lo me pasó en esa situación, pero a ese curso siempre voy a tener que ir, siempre voy a tener que ir a verlos a trabajar. Entonces siempre tengo que ir a atender a ese estudiante. Y entonces igual ahora como que tengo otra actitud. Tenía una actitud como de bien, hacia la asignatura obviamente y entonces igual es como fome, la verdad es que igual estoy como bien desilusionado de la pedagogía...no voy a negarlo, entonces es como sentimiento de frustración, pena.
>
> Igual cuando uno estudia es como lo pedagógico, porque se tiene otra visión, uno quiere como cambiar el mundo a través de la educación, pero quizás no sea, un profesor quizás no lo va a poder hacer, no lo puede hacer. Entonces se parece que mi actitud, por ejemplo, hacía el curso, igual cambia. Por ejemplo, antes como que no sé, trataba de preparar las cosas, como ahora es como que voy a preparar cuestiones. Hago como lo justo nomás, como se dice, lo justo.

Mi forma de enseñar ya no es como trato de no llevar, antes yo le llevaba cosas, así como impresas y no sé, a veces uno, no sé, en la noche trabaja y sale no como joven.

> Yo me quedaba pensando qué es lo que se puede, puede hacer esta actividad para mañana y la prepara, pero ahora es como que no, es como algo rápido, sencillo. Le llevaba PPT, por ejemplo, ahora escribo la pizarra, cosas así. Y al final voy,

> más como tradicional, podríamos decir, no trato como de buscarles algo, porque aparte que nada le hace sentido, o sea, como para qué hacer tanto, si no voy a tener como una llegada. Bueno, obviamente hay estudiantes que yo por mí le haría muchas cosas, pero como hay que hacérselo a todos, prefiero no más.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 8

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas iniciales de interacción dentro del aula y la lectura de las condiciones conductuales antes de que se desencadene el conflicto directo por la infracción normativa.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. El docente opera bajo un estado de hiperalerta y aprensión defensiva acumulada debido a experiencias disruptivas del año anterior ("siempre se agarraban a pelear en la sala"). Al establecer la regla de la evaluación, no monitorea de forma consciente cómo su propio temor a perder el control lo lleva a instalar un encuadre rígidamente punitivo en la pizarra ("escrito en la pizarra en grande, en rojo... al que yo lo pille... le quitaré la prueba"), anticipando un escenario de confrontación en lugar de un clima de seguridad relacional.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se devela de forma activa al identificar las variables contextuales y las dinámicas de sus alumnos. El docente registra el impacto transaccional de las crisis en los perfiles vulnerables del aula común ("la situación impacta también en los compañeros... que tienen teas, cosas así"), demostrando lucidez para leer cómo el entorno absorbe la hostilidad ambiental.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta en el segundo en que el alumno desafía la autoridad pedagógica, acorrala físicamente al profesor y destruye mobiliario.

3. Presencia plena (mindfulness): presente. A pesar de la súbita irrupción de la violencia y la inundación somática por miedo, el docente sostiene un anclaje consciente en la interacción. Registra con total nitidez sus respuestas psicofisiológicas corporales en el aquí y ahora de la crisis ("un frío así como la guatita... el corazón como bien metiendo fuerte en el momento") y evalúa la trayectoria de la agresión.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa como el soporte defensivo central en pleno nudo crítico. Frente al acorralamiento del estudiante ("me siguió como a mi puesto... sigue como amenazante, como muy cerca como a mí") y el destrozo del mobiliario ("patea la mesa del compañero"), el docente frena con total éxito los impulsos automáticos de huida o contraataque, recurriendo a una disociación voluntaria instrumental ("traté como poner la cara de póker para que no viera... muerto de miedo obviamente, pero ahí como firme").

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Se evidencia una postergación y anulación absoluta de sus derechos emocionales durante el asedio. Guiado por el pánico a ser golpeado debido a las contingencias del sistema ("tenía como miedo de que me fuera a pegar... estaba igual como la noticia del estudiante que le había pegado a la profesora"), el educador reprime su derecho a exigir respeto inmediato o ponerse a salvo, forzando a su organismo a tolerar la amenaza en silencio.

6. Comunicación asertiva: presente. Despliega una directriz breve, firme y libre de agresividad verbal para sostener la regla de evaluación. Responde de manera pragmática y predecible ante la insistencia coercitiva del alumno ("- ¡No, no te la voy a pasar!"), evitando caer en la sumisión o en discusiones circulares que alimentaran la ira del menor.

7. Tolerancia: presente. Operacionalizada en la capacidad para soportar la intensa incomodidad afectiva, la presión de los pares y el asedio territorial del menor desregulado. Decidió conscientemente procesar la tensión extrema en su puesto en lugar de reaccionar de forma caótica ("traté como de no, en ese momento, pescarlo, como que solito se le bajaran como sus revoluciones").

8. Toma de perspectiva: presente. Se devela de forma cognitiva posterior al separar el arrebato violento de una malicia intrínseca dirigida a su persona. Cuando el estudiante se acerca a justificarse ("Profesor, es que a veces como que me sobresalto"), el educador descodifica la conducta como un síntoma de impulsividad conductual, acogiéndolo con un encuadre regulador ("Ya, pero no tiene que volver a pasar").

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. Su autocontrol y su "cara de póker" no logran constituir un andamiaje que module la ira del alumno. Al carecer el aula de estrategias de sintonía o técnicas clínicas de desactivación mutua en crisis, el menor continúa su escalada destructiva por el pasillo ("iba pateando y toda esa situación") hasta que se agota su propia energía reactiva.

10. Empatía interpersonal: presente. Manifestada en la genuina comprensión del impacto del conflicto en los demás compañeros del grupo. El docente demuestra preocupación por la salud mental colectiva de la sala común y por cómo el desborde altera el derecho a un espacio seguro de aprendizaje.

11. Escucha activa: presente. Evidenciada de forma nítida en el momento de cierre del bloque, cuando frena sus juicios defensivos y ofrece una presencia relacional neutra para atender la autorregulación espontánea y el acercamiento del estudiante agresor tras la prueba.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Frente a la abierta oposición a la sanción, el docente carece de herramientas de mediación situada en el aula viva. Al verse amenazado, opta por la inacción relacional en crisis y la posterior derivación netamente punitiva y burocrática del conflicto ("fui a informarlo a inspectoría... y se sacó un uno").

3. Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza el impacto del abandono institucional, el procesamiento del miedo en soledad y la severa transición hacia la despersonalización y el quietismo pedagógico.

13. Reflexión emocional: presente. Desplegada con una descarnada y honesta lucidez sobre el quiebre de su ilusión pedagógica. El docente evalúa retrospectivamente el impacto de la crisis y asume con frustración la transformación de su práctica, identificando el desarrollo de una actitud de repliegue defensivo permanente ("la verdad es que igual estoy como bien desilusionado de la pedagogía... sentimiento de frustración, pena... mi actitud... igual cambia").

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Existe un vacío severo de amabilidad hacia sus propias limitaciones. El docente rrumia el desamparo en soledad y se culpa por no poder materializar las expectativas de transformación social con las que ingresó a la ca-

rrera ("uno quiere como cambiar el mundo... pero quizás un profesor no lo va a poder hacer"), asumiendo la crisis como un fracaso de su autoeficacia profesional.

15. Gestión del estrés: Ausente / Por fortalecer. El docente se encuentra en un estado de desprotección y soledad institucional absoluta provocada por la frialdad administrativa de la escuela ("en el liceo no hicieron nada... jamás me preguntaron... ¿Y usted cómo está? Nadie, nadie... Igual como que me sentí bien solo"). Ante esto, el educador no moviliza estrategias autónomas saludables; se refugia en un pacto de silencio entre pares donde se normaliza el burnout ("los profesores nos contamos como por encima nomás la situación... para bajar el perfil... porque al final todos bajamos el perfil") y adopta un mecanismo de quietismo defensivo ("hago como lo justo nomás... lo justo... algo rápido, sencillo... escribo la pizarra... más tradicional"), transformando su vocación en una mera rutina de supervivencia laboral.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 8 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 8. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 8. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 8.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia: "la situación impacta también en los compañeros. Los compañeros no sé, que tienen teas, cosas así".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia: "lo escribí en la pizarra, o sea, al que yo lo pille con el celular... yo le quitaré la prueba. Esa es como la... lo escribí en la pizarra en grande, en rojo".	1. Técnica de "Desactivación del Enmarcado Amenazante": Técnica de Desactivación del Enmarcado Amenazante: Sustituya el uso de advertencias punitivas explícitas (como anotaciones en la pizarra con tipografía de alerta o color rojo), las cuales sobreactivan el sistema de amenaza biológica y la reactancia de estudiantes con baja tolerancia a la frustración. Reemplace esto por un "Encuadre de Elección Consecuencial Neutra" verbalizado de forma asertiva al inicio de la actividad: "Para resguardar el espacio de concentración común y asegurar condiciones equitativas para todo el grupo, los teléfonos deben quedar guardados. Utilizar el dispositivo durante la actividad implicará que, de manera voluntaria, se opta por cerrar la evaluación con el puntaje alcanzado hasta ese momento". (Brehm & Brehm, 2013; Mirick, 2016; Porges, 2004; Zhang & Sapp, 2013). 2. Técnica de la "Pauta de Entrada Segura" (Inoculación del Estrés): Antes de cruzar la puerta o iniciar una evaluación en cursos con un historial de alta disrupción, dedique un minuto a preparar su estado psicofisiológico mediante tres respiraciones diafragmáticas conscientes (inhalando en 4 tiempos y exhalando en 8). Monitoree activamente si su cuerpo está adoptando una postura rígida, hombros tensos o mandíbula apretada (indicadores de un estado defensivo biológico) y relájelos conscientemente. Antes de entregar los instrumentos de evaluación, establezca un encuadre operativo claro y visible: informe al grupo que cualquier duda, reclamo o solicitud de aclaración sobre las reglas se resolverá estrictamente de forma individual en el escritorio del docente. Esto evita que el profesor deba desgastarse caminando por la sala respondiendo demandas simultáneas o expuesto a cuestionamientos públicos, protegiendo su espacio psicofísico y manteniendo el control del entorno de manera serena (Adeniyi et al., 2023; Meichenbaum & Deffenbacher, 1988).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	3. Presencia plena. 4. Regulación emocional. 6. Comunicación asertiva. 7. Tolerancia. 8. Toma de perspectiva. 10. Empatía interpersonal. 11. Escucha activa. Evidencia: "él se da vuelta y patea la mesa... muerto de miedo obviamente, pero ahí como firme tratando como de no verme como que él me está ganando... ¡No, no te la voy a pasar!".	5. Empatía intrapersonal. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia: "sigue como amenazante, como muy cerca como a mí... Yo le tenía como... tenía como miedo de que me fuera a pegar... en ese momento no le hice nada".	1. Técnica de Desescalamiento Verbal y Territorial (Down-Regulation): Cuando un estudiante rompa la distancia próxima ocupando o invadiendo el espacio del escritorio del docente de manera confrontacional, evite sostener la mirada fija cara a cara, ya que el cerebro lo decodifica como una señal biológica de combate o desafío. En lugar de ordenarle al alumno que retroceda (lo que puede activar una reacción defensiva o mayor agresividad), aplique un movimiento sutil de pivote: dé un paso diagonal o lateral corto hacia atrás, reconfigurando el espacio físico de manera segura. Mantenga una postura de "Manos en Apertura Neutra" (visibles, relajadas y a la altura de la cintura) y utilice la técnica de la "Pared de Voz": hable en un tono de voz deliberadamente un punto inferior al del estudiante, pausado y monótono: "Estoy aquí para escucharte y quiero entender lo que pasa; conversemos desde esta distancia para que podamos resolverlo bien". Esto interrumpe la inducción al pánico y disminuye la reactividad del entorno (Noll, 2017; Ryan & Mooney, 2024). 2. Técnica de la "Derivación con Salida Honrosa Estructurada": Si un estudiante manifiesta una respuesta de ira destructiva de alta intensidad (como patear mobiliario o golpear objetos) y se encuentra visiblemente alterado, evite emitir órdenes de expulsión directa o confrontaciones verticales si anticipa riesgo de violencia física hacia usted o el grupo. En su lugar, utilice la estructura del entorno para ofrecerle una vía de escape que preserve su dignidad frente a sus pares y disminuya la reactividad biológica. Diríjase a él con calma y firmeza, ofreciendo un cambio de espacio regulador: "Veo que en este momento hay demasiada tensión para continuar con la evaluación. Te sugiero que vayas un momento hacia el sector de la puerta / un espacio despejado a respirar y recuperar la calma. Al final del bloque, revisamos tu situación de forma estrictamente privada". Esto le otorga al estudiante una alternativa de salida honrosa para bajar sus revoluciones sin que el docente arriesgue su integridad vital ni la del resto del curso (Aslan, 2022; Hanafiah & Dewi, 2025; Rafiq-uz-Zaman et al., 2025).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma)
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. Evidencia: "se acercó... Profesor, es que a veces como que me sobresalto... Le dije: — Ya, pero no tiene que volver a pasar... el tiempo que pasó... me ayudó un poco a bajar mis niveles".	14. Autocompasión. 15. Gestión del estrés. Evidencia: "el liceo debe haber apoyado... me sentí bien solo... la verdad es que igual estoy como bien desilusionado de la pedagogía... hago lo justo nomás... lo justo".	1. Técnica de Aceptación Comprometida y Clarificación de Valores: Ante situaciones de alta demanda o frustración institucional, rompa el patrón de resignación o desapego laboral (el "hacer solo lo justo" como un mecanismo de autoprotección). Aplique la defusión cognitiva frente a narrativas inmovilizadoras como "el sistema no permite hacer nada significativo". En su lugar, realice un ejercicio de reencuadre autónomo basado en sus propósitos pedagógicos: "Reconozco y acepto que existen variables del sistema escolar que escapan a mi control directo y que el desgaste es real; sin embargo, elijo diseñar experiencias de aprendizaje que, dentro de mis posibilidades actuales, sean claras y significativas. Tomo esta decisión porque mi valor central es aportar a la trayectoria formativa de mis estudiantes y resguardar mi sentido de agencia profesional, no el quietismo defensivo". Esto le permite recuperar su capacidad de agencia/acción y dar cumplimiento a sus estándares profesionales desde el resguardo de su propia salud mental (Ghasemi et al., 2023; Murphy & Samuel,2026). 2. Técnica del "Debriefing Técnico Restaurativo" frente al Aislamiento Docente: Rompa el pacto implícito de invisibilizar o "bajar el perfil" a los incidentes críticos por temor al juicio evaluativo o la estigmatización profesional entre colegas. Tras un evento de alta complejidad, identifique a un par colaborador de alta confianza o active un espacio de acompañamiento técnico y declare de forma explícita el impacto bioemocional de la amenaza: "Me sentí desprotegido por los protocolos institucionales en ese momento y experimenté un temor real a sufrir una agresión". Externalizar el impacto de la crisis de manera descriptiva y en un entorno seguro permite procesar la experiencia somática latente (la tensión corporal acumulada) y previene la cronificación del desgaste psicológico y la desesperanza aprendida (Everly et al., 2000; Mitchell, 1983; Skowronski & Kerridge, 2022).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 8)

Caso 8: reconectar con el propósito de educar

La experiencia relatada en este caso permite observar cómo determinados episodios críticos pueden trascender el momento inmediato del conflicto y afectar las expectativas, motivaciones y convicciones que inicialmente dieron sentido al ejercicio de la docencia. Aunque la situación se desencadena a partir de la reacción amenazante de un estudiante frente a una medida disciplinaria, el relato revela una experiencia más profunda: la distancia creciente entre los ideales con los que el docente ingresó a la profesión y las condiciones que encuentra en su práctica cotidiana.

Durante la situación crítica, el docente demuestra una importante capacidad de regulación emocional al contener sus reacciones pese al miedo que experimenta. La decisión de mantener la calma y evitar una escalada del conflicto constituye un recurso relevante para proteger tanto su integridad como la del resto del curso. Sin embargo, el impacto de la experiencia no parece agotarse en el episodio mismo. La sensación de enfrentar estas situaciones con escaso acompañamiento y la percepción de que el malestar docente queda frecuentemente invisibilizado contribuyen a profundizar sentimientos de frustración y desilusión profesional.

Resulta especialmente significativo que la reflexión posterior no se centre únicamente en la conducta del estudiante, sino también en las transformaciones que el propio docente reconoce en su manera de ejercer la profesión. La disminución de la energía invertida en la preparación de clases, la pérdida de entusiasmo por innovar y la sensación de estar realizando sólo lo estrictamente necesario aparecen como señales de un proceso de desgaste que va más allá del incidente particular.

Al mismo tiempo, esta experiencia permite identificar recursos que continúan actuando como factores protectores, entre ellos el apoyo de amigos, colegas y personas significativas, así como las experiencias positivas que aún emergen en el vínculo con ciertos estudiantes.

Pregunta para la reflexión: ¿Cómo han cambiado mis expectativas sobre la docencia a lo largo del tiempo y qué aspectos de mis ideales profesionales considero importante conservar, aun en contextos difíciles?

Capítulo 12: Caso de Praxis 9 – Entre el silencio y el desahogo: relato de una ofensa íntima, el cuestionamiento vocacional y el ejercicio como refugio



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 9)

Nombre del caso: Entre el silencio y el desahogo: relato de una ofensa íntima, el cuestionamiento vocacional y el ejercicio como refugio

Trayectoria docente

> Tengo 31 años. Soy profesor de media en inglés y profesor de básica, general básica. Ambas carreras las cursé en la misma Universidad. De la primera ingresé en el 2013 y de la segunda el año pasado, 2024. Bueno, yo comencé a trabajar de profesor en el año 2018 en el Zoom. Mi primer trabajo fue en la Patagonia, ahí estuve un semestre, luego estuve en la verdad, he trabajado en muchos colegios de reemplazo, en muchos, en muchos, siempre como profesor de inglés, excepto en la Patagonia, que siendo profesor de inglés solamente también estoy como profesor de matemáticas, pero solo por una cuestión de necesidad del colegio y no contaban con docentes y luego ya me terminé radicando acá en la región del Biobío, el año 2020 no es pandemia claro en marzo de reemplazos hasta que apareció el colegio.
>
> Hubo años que estuve trabajando solo con séptimo y octavo, otros años desde quinto a octavo y actualmente, ya desde el año pasado, si no me equivoco, estoy trabajando con todos los cursos, desde curso combinados que es pre-kínder y kínder hasta octavos, a excepción de primero básico, este primero básico todavía no lo tengo. Y siempre como profesor de inglés, a pesar de haber egresado de la otra carrera, no he trabajado en otra asignatura, no fueron mis prácticas, que fueron una práctica que tuve en realidad en básica, que fue la profesional, que fue más que nada observación y un par de intervenciones o asignaturas de lenguaje.
>
> En ambas carreras, no he tenido formación en clima de aula o competencias socioemocionales, de hecho esto lo comentaba yo en la universidad, en la asignatura, en el optativo de

> competencias socioemocionales, lo comentaba al menos yo de que yo haber egresado de dos carreras en la misma universidad con ninguna de las dos conté con alguna asignatura, creo, creo que hubieron optativos, que yo no los tomé, pero eran optativos y tuve uno solamente que podría relacionarse que es de resolución de conflictos, que ahí nos enseñaron a respirar, nos enseñaron a muchas cosas y pero el tema se enfocaba principalmente en los estudiantes, en resolver conflictos de los estudiantes, no de uno, cómo manejarse, uno ante situaciones que les pueden ocurrir a uno.

Personas/actores involucradas

Docente de inglés, con 35 años de edad y 8 años de experiencia laboral; estudiante y demás compañeros.

Curso/nivel educativo

Primera situación, segundo año medio de un establecimiento subvencionado de la provincia del Biobío.

Segunda situación, séptimo año básico de un establecimiento subvencionada de la provincia del Biobío.

Tercera situación, octavo año básico de un establecimiento subvencionada de la provincia del Biobío.

Contexto de la situación (caso, el problema)

> Docente relata dos situaciones, en la primera situación le pide a su estudiante que se suba los pantalones a un estudiante de segundo año medio, en presencia de sus demás compañeros y compañeras de clase.

En la segunda situación le pide al curso de séptimo año que se silencien por que le duele la cabeza, expulsa a un estudiante de la sala de

clases por golpear a una compañera con un libro en la cabeza.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

Primera situación:

> En realidad, yo tengo muy marcado, el 2023 que fue un octavo básico en donde un estudiante y yo le dije que por favor si se podían subir los pantalones, porque estaban con todo el tema de los pantalones y hablamos con un concepto de que reguláramos ese tipo de situaciones.

Segunda situación:

Docente que relata a sus estudiantes la ausencia por licencia médica debido a un golpe en la cabeza por un accidente.

Que ocurrió durante la situación crítica

Situación 1

El docente señala que se acerca al estudiante:

> yo le comenté y le dije:

- ¡Súbete los pantalones!

Y el estudiante me respondió super mal y me dijo:

- ¡Aquí tení profesor!

> Y se tocó su parte íntima y me trató de maricón delante de los compañeros. Y ahí los compañeros en vez de… yo la verdad quedé como, ahí yo quedé frío. Y los compañeros en vez de, en ese momento al menos, en vez de reírse y todo, dijeron cómo que atacaron al estudiante. Y me decían a mí:

-Profesor, haga algo. ¿Cómo deja que lo traten así?

> Y yo la verdad, lo único que tiene fue a anotar en el libro de clases y nada más. Y después de clases le dije solamente que me pareció super. incorrecto, falta de respeto de lo que había hecho, porque yo en ningún momento le falté el respeto, solamente le comenté algo, una situación que era evidente. Y esa fue, bueno, esa fue una vez que me pasó directo a mí.

Situación 2

Este año ocurrió una situación en séptimo básico.

> Hace tiempo no sentía esa sensación, esas ganas de como abandonar todo, porque era tanto el desorden, tanto el conflicto en donde ellos se empezaron a golpear dentro de la sala, y yo los veo una vez a la semana, una vez y media. Y era imposible, era imposible yo poder… yo me desgaste de voz, vengo de un accidente, tuve un accidente hace dos meses, tuve un mes con licencia y volví a ahora, y fue un golpe en la cabeza que medí, muy fuerte.

Y yo les comenté eso y todo, y con eso por último para que empatizaran conmigo un poco de mi situación, ni con eso fueron capaces de bajar las revoluciones.

> Y era tanto, tanto que yo nunca saco de la sala, nunca. Me cargan las anotaciones negativas. Yo siento que mejor, siempre intento como llegar a acuerdos con ellos, antes de amenazarlos con anotaciones negativas o que voy a llamar apoderado. Nunca lo hago.
>
> Esa vez tuve que sacar a uno, que le golpeó a otro, le pegó con un diccionario en la cabeza a otro, se lo lanzó a menos de un

> metro y se lo lanzó en la cara y yo mientras lo estaba sacando la compañera se empezó a reír, empecé a retar a esa compañera y ahí yo les di mi discurso:

No puede ser que yo haya estado estudiando ya casi 10 años para que yo venga a una clase y sea imposible que yo lleve a cabo todo lo que preparé.

Yo trato de ser lo más creativo posible, ellos se llevan muy bien conmigo, me consideran que soy una persona como bastante alegre, no enojona ni nada, pero yo les digo:

Aun así, sabiendo ustedes como soy con ustedes, ustedes son incapaces de respetar.

Yo casi, casi me quebré, creo que nunca me había pasado hasta ahora, pero en ese momento me quebré.

> Me largué a llorar, pero yo no quería, la verdad que yo no quería, estaban todos callados, en ese momento estaban todos callados y era solamente yo hablar y votar y votar, pero nunca gritándoles, eso fue lo otro y yo le decía:
>
> -Pero es que me parece como... incomprensibles, que ustedes sean incapaces de poder comportarse en una clase, que más encima no la preparo de un momento a otro, no la improviso, trato de siempre tener todo preparado.

Les digo:

- ¿Son muy aburridas las clases? yo sé que les cuesta el inglés y todo.

Y me dicen:

- ¡No!

Pero porque igual eran trabajos en equipo, trato de hacer trabajos colaborativos como ellos me piden y todo, trato de responder a lo que ellos me piden, y les digo:

> - ¿Y ustedes qué hacen al respecto?, ¿Se dan cuenta como estoy acá adelante?, ¡Párense ustedes acá adelante, vean lo que es estar acá adelante, hablar y que ustedes y que todos los demás no los escuchen!

Era como hablar y después fue como:

- ¡Ya, saben qué más, siéntanse, cállense y esperemos a que toque el timbre! Porque es tan desagradable tener que venir y tener que darle todo esto.

Y ahí me fui... Fue como ya, uff... y quería puro irme.

> Respiré y de hecho la respiración fue como para seguir llorando...tratando de respirar como un poco consciente ahí entremedio para para contener el llanto y también para no levantar más la voz porque claro, como era ya no estaba como, no sé si iba ofuscado, no sé, pero tenía tanta rabia tampoco me puedo comportar.

Y también había visto un video donde el profesor le gritó a su estudiante. Me dije:

-No, no puedo llegar a eso.

A pesar de que esté muy enojado y todo, tengo que entenderlo que no, no puedo. Y yo creo que eso fue principalmente.

> La verdad dije aquí, quizás realmente me debería ir. Estoy en planes, irme del colegio porque queda muy lejos. Me quiero ir por el motivo de que es insostenible para mi trabajar, no

> quiero sentir que es porque no me la pude o no sé, o me la ganaron los estudiantes y por eso prefiero yo arrancar, no quiero que sea ese motivo, pero eso fue, esto pasó hace, no sé, unas tres semanas, fue super reciente.

Qué ocurrió después de la situación crítica

> Igual bajaron harto las revoluciones. Las bajaron harto, mucho. Desde entonces no he tenido mayores problemas. Un discurso similar se los di a otro curso en octavo, pero sin esa sensación de querer llorar. No me generó hasta el punto de querer llorar. Ellos sí acataron todo.
>
> De hecho, en el momento uno de los estudiantes de octavos me pidió perdón, por eso yo creo que bajó harto mi frustración, en cambio el séptimo no, y como no hizo nada, yo creo que por eso aumentó como mi nivel de frustración es mucho. Sentí agotamiento, porque me sentía muy cansado yo creo que me puse muy tensa y era como una sensación de como que hubiese hecho mucho ejercicio, era como que quiero solamente sentar y dormir.

El de séptimo fue un jueves y no es a la última hora, así que por eso después tuve que…fue como ya, creo que fui al baño, me paré de nuevo a clase, y seguí normal, o traté de seguir normal el día.

No sé, creo que lo comenté con unos colegas que me llevo muy bien y fue como un desahogo en la sala de profes, le dije, me colapsaron hoy día.

Le dije de hecho al profe jefe, que también es bien amigo mío, le dije:

- Me colapsó tu curso, pero ya, lo reté bien retado.

> Agradezco que me escuchen. Y que, así como les voy contando, igual me van contando que sí, que con ellos también es algo muy similar. Y eso me ayuda a bajar también los niveles de ansiedad y que no soy yo el problema que hace que los estudiantes se comporten así.

Y el profesor jefe me dice:

- No, tranquilo.

> Él siempre habla con el curso. A nivel institucional no se lo comenté a dirección, a UTP a nadie, pero es porque también ellos están conscientes del problema, porque UTP hace clases y pasa lo mismo. Ha tenido muchos conflictos con un curso, con el séptimo con el que yo tuve la peor experiencia.

Y el octavo, cuando tuve ese problema, fue un viernes a la última hora. Y yo dije:

-No me puedo ir con esta carga para la casa.

> Yo estaba muy acostumbrado antes de irme con todo lo pesado del colegio para la casa y me agotaba mucho. Fue como durante la mañana, el día, la tarde, esa tarde estuve más o menos mal. Me desahogué también un rato conversándolo con otras personas y ya después me fui para la casa.

Y acá yo dije:

-No voy a hacer nada para el colegio el fin de semana.

Traté de hacer las cosas que me gustan y seguir.

Es difícl, porque fue tan reciente y creo que todavía no he encontrado como la forma de poder haber abordado eso.

> Porque yo sé que todos me dicen, no sé, el tema de la anotación en el colegio es como muy buenos para anotar, muy buenos para llamar apoderados y todo. Quizás debo sacar esa habilidad, no sé, porque yo creo que tengo un problema igual con el tema para poder como conversar, con estudiantes no, pero con apoderados, con adultos, como mis me cuesta mucho hablar, tengo no sé pánico cuando tengo que me citan en una reunión o algo y yo como:

- ¡No, por favor!

> Yo creo que me podría servir mucho si llego a tener esa como capacidad de poder conversar con apoderados y poder plantear situaciones, poder llegar a acuerdos, haber hecho eso antes, de decir ya, yo creo que una medida, yo creo sí, que una medida de bueno hubiese sido a esos apoderados.
>
> Bueno, algunos, porque hay otros que no yo sé que por experiencia de los colegas no llegan a ningún puerto, es mejor hablar con el estudiante, pero hay otros que sí sé que pueden generar un tipo de represalia en sus casas si yo converso con ellos y les cuento de la situación que vivían en aula. Comprendo su comportamiento. Por ahí yo creo que podría ser algo diferente.
>
> Creo que durante la situación, para mí fue solamente el tema de la respiración, la ayuda. Después de la situación, para no seguir con esto, fue como tratar de ver el problema como de muchas partes. Tratar de entenderlo como de que no fue algo mío, tratar de yo creérmelo igual que no fue algo mío. Tratar de, bueno, algo que aplicó como para la vida, tratar de ver como siempre lo bueno. Si lo bueno está pensando más que lo malo y ya entonces en realidad tengo que enfocarme más en lo bueno.

Y esto igual lo hablaba con la psicóloga, pero igual que con psicólogo. de no tomar las cosas como tan terrible, tan intensamente. Sobre todo, con temas como laborales.

... después de toda la situación, tratar de como replantearme las situaciones, ver quizás, no sé, tomar de antes como medidas preventivas de que haría y ya de nuevo, si me llega a tocar algo similar a con el curso, ¿Qué debería hacer? o como debería funcionar de ahora en adelante, quizás ya no dándole tantas oportunidades, o quizás siendo un poquito más estricto, pero desde el niño, sino siendo tan flexible, ellos igual vean que, no sé, hay un cambio y que su comportamiento igual afecta.

Como describe su bienestar

Bueno, siempre me han hecho sentir bien cuando en realidad todo lo que planifico quiero llevar a cabo se logra. Cuando hay una buena respuesta de los estudiantes, independiente de lo difícil que puedo hacer para ellos, del complejo, cuando ellos están como el compromiso que tienen y el esfuerzo que colocan, yo creo que, aunque no lo logre, para mí eso me hace feliz. El que lo intenten solamente.

Yo siempre he dicho que yo nunca los voy a evaluar por un tema de producto, pero si veo que para llegar a eso hicieron mucho, se esforzaron mucho, con eso no es por pagado. Yo creo que igual el que se pueda conversar esto con otros colegas.

Eso me genera bastante como bienestar, el que lo pueda compartir como la experiencia en realidad. Yo creo que es el poder, pero cuesta mucho en el colegio que se den espacios para eso, mucho. Ni los consejos, porque a veces los consejos son más como una exposición nomás como una cátedra de todo lo que nos falta, pero nunca de cómo estamos.

Y eso en general, al menos con la parte pedagógica, el tema como de mi profesión, lo que al menos ayuda a sentirme un poco mejor. Y bueno, y compartirlo también. De hecho, he estado como fuera del colegio, volver a conversarlo, pero con mis amigos, que también son profes.

Yo creo que el compartir la experiencia. Eso me ayuda a bajar mucho los niveles como de estrés, de ansiedad, saber que no

> soy el único que está en la misma. No sé si esto servirá, pero para mí también es como clave el tema del ejercicio, pero físico, camino para liberar estrés, entreno.
>
> Me gusta y me sirve mucho para liberar mucha tensión, demasiada, hago pesas, de repente voy a entrenamientos funcionales, como algunas clases guiadas, pero generalmente, o camino, trato de caminar harto, pero eso como por los tiempos.

Yo por mi haría muchas cosas más, pero dentro de lo que alcanzo por tema de tiempo hago eso, harta pesa, algún par de clases guiadas, caminata, bicicleta, trotadora. Al menos me ayuda mucho.

Cómo describe su florecimiento profesional

> Desde que tuve la experiencia de ese estudiante que no... que me trató por haberle dicho que se subieran los pantalones, claro, y yo quedé frío. No hice mucho y yo creo que ahora, al menos, se podía expresar más delante de los demás.

Diciéndole que me siento bastante defraudado, me siento... yo creo que eso, o poder ya decirle, y tomar alguna medida, porque no me acuerdo tomar el otro curso y no tomé ninguna medida.

Al menos acá yo les digo, trato de ya, llegar a acuerdos con ellos. Yo creo que eso me ha servido, y eso lo he aprendido en la marcha, por la experiencia.

> Pero sí, sí, yo considero que igual he crecido al menos en esa parte. como de poder resolver algunos problemas o intentarlo al menos, aunque no funcione, al menos lo estoy intentando, antes no lo intentaba ni siquiera porque decía no podía, sentía que iba a empeorar la situación si yo trataba de tomar algunas represalias.

Reflexión personal del docente entrevistado

> Yo creo que son los cuestionamientos que me dan en torno a si realmente quiero seguir siendo profesor o no, yo creo que es uno de los primeros, de que, si realmente voy a poder estar, o por cuánto tiempo más voy a poder, como, pero como aguantar este tema de ser profesor.

De que cada vez, no sé, es peor, o que todos me dicen que mi realidad es bastante buena en comparación con otros colegios y digo:

- ¿Y qué pasa si me quiero ir a otro colegio?, ¿Tengo que esperar algo peor de lo que estoy viviendo?

Cuando yo repente hablo con otros colegas, otros amigos que tengo muchos amigos y me cuentan su realidad y yo digo:

-Ya, yo no lo vivo tan así.

> Pero quizás lo mío es como algo muy pequeño en comparación con lo de ellos, pero para mí igual no afecta arto, pero como arriesgarme a vivir algo peor. O sea, lo mío está tolerable, pero al punto como tolerancia, no lo acepto, lo tolero un poco más. pero es como eso, cuestionarme como si realmente voy a poder seguir siendo, sostener este tema, si va a empeorar esto, que va a pasar, a que punto voy a llegar yo o que me va a pasar de repente adentro.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 9

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase devela el estado del mundo interno del docente y su monitorización de las condiciones ambientales y biológicas previas al estallido del conflicto.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. El docente ingresa a la sala de clases con una nula monitorización de su propio estado psicofísico residual. Tras haber sufrido un accidente cerebral/craneal complejo que le significó un mes de licencia médica, retorna al aula experimentando dolores físicos activos ("me dolía la cabeza") y un desgaste fonatorio severo ("desgaste de voz"). El docente no evalúa conscientemente que su organismo opera con mínimos recursos de reserva regulatoria, exponiéndose al roce ambiental sin una preparación afectiva intrapersonal.

2. Conciencia emocional interpersonal: Presente / Sobreactivada. El docente lee el entorno interactivo desde una alta expectativa vincular. Intenta utilizar la explicitación de su vulnerabilidad física y su accidente como un recurso relacional para buscar la empatía y la autorregulación espontánea de los estudiantes. Sin embargo, esta lectura resulta desadaptativa en el contexto de un aula con disrupción crónica (séptimo básico), puesto que delega la estabilidad del clima en el control voluntario de los menores.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta en el segundo en que la agresión del entorno colisiona con el escudo protector del docente.

3. Presencia plena (mindfulness): Ausente / Por fortalecer. En la primera situación (ofensa íntima), al recibir el insulto homofóbico y la exposición genital del menor, se genera un quiebre somático inmediato que paraliza al docente ("quedé frío"). En la segunda situación (séptimo básico), la inundación emocional por frustración y rabia secuestra su anclaje en el presente, llevándolo a desbordarse conductualmente ante el grupo a través del llanto involuntario ("me largué a llorar, pero yo no quería").

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa como el soporte límite de su conducta profesional. A pesar de experimentar una intensa rabia, frustración y dolor ante la agresión física entre pares y el desprecio a su labor didáctica, el docente inhibe con éxito impulsos destructivos relacionales, evitando gritar, insultar o agredir a los estudiantes. Canaliza la energía de la crisis en un discurso descriptivo y en una posterior retirada estratégica ("cállense y esperemos a que toque el timbre").

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Se devela un abandono crónico de los propios límites y derechos afectivos durante el nudo crítico. El docente se autoprohíbe el uso de las herramientas normativas que el sistema le otorga ("nunca saco de la sala... me cargan las anotaciones negativas"), forzando a su organismo a sostener niveles intolerables de fricción e indisciplina ("imposible llevar a cabo todo lo que preparé") a costa de la destrucción de su bienestar intrapersonal.

6. Comunicación asertiva: Ausente / Por fortalecer. El discurso utilizado ante el desborde del séptimo básico abandona la asertividad pragmática del rol y se sitúa desde la queja vocacional y la victimización relacional ("No puede ser que yo haya estudiado casi 10 años para que... sea imposible", "¿Son muy aburridas las clases?"). Esto devela una pérdida temporal de la autoridad pedagógica, lo

que incrementa la distancia relacional e inhabilita la co-regulación del grupo.

7. Tolerancia: presente. Se devela en la capacidad voluntaria para procesar y soportar la intensa incomodidad afectiva derivada de la disrupción del aula común antes de tomar la decisión drástica de retirar al estudiante agresor.

8. Toma de perspectiva: presente. Operacionalizada de forma cognitiva posterior. En la segunda crisis, el docente logra disociar la disrupción general de un ataque intencional dirigido de forma exclusiva a su persona, interpretando que las familias y el entorno sociocultural de los menores sostienen dinámicas complejas que explican su conducta.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. En el momento álgido de la crisis de séptimo básico, el docente no cuenta con herramientas o andamiajes técnicos para usar su presencia como un espejo modulador. Su llanto y su discurso de frustración, si bien logran el silencio por impacto somático del curso ("estaban todos callados"), no ofrecen un soporte de calma mutua, cerrando el bloque desde el quietismo y la evitación relacional.

10. Empatía interpersonal: presente. Manifestada en el esfuerzo constante por diseñar clases colaborativas, creativas y adaptadas a las solicitudes explícitas de sus alumnos, buscando responder a sus necesidades formativas desde el afecto y la alegría.

11. Escucha activa: presente. El docente suspende sus juicios de autoridad en la crisis del octavo año básico, deteniendo la clase para escuchar y validar la autorregulación espontánea y la petición de disculpas de uno de los estudiantes, lo que reduce de inmediato su nivel de frustración interna.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante la desregulación conductual severa (lanzamiento de diccionario a la cara de una compañera), el docente carece de estrategias situadas de mediación o resolución autónoma en crisis, debiendo recurrir a soluciones dicotómicas como la expulsión física del aula o el cese total de la actividad pedagógica.

3. Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza el procesamiento posterior del quiebre institucional, la superación de la frustración en soledad y la activación de redes de soporte.

13. Reflexión emocional: presente. Desplegada con máxima lucidez analítica. El docente evalúa de manera autónoma el costo psicofísico de los incidentes ("me puse muy tenso... como si hubiese hecho mucho ejercicio") e identifica la urgencia de reconfigurar de forma preventiva sus niveles de flexibilidad en el aula común.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Existe un severo vacío de amabilidad hacia sus propias limitaciones biológicas frente a la primera crisis (ofensa íntima), rumiando durante años el congelamiento somático que experimentó y juzgándolo como una falta de competencia profesional o debilidad del rol.

15. Gestión del estrés: presente. A pesar del desamparo institucional y la inacción de la dirección, el docente activa de forma posterior canales altamente saludables de restauración psicológica: recurre al desahogo simétrico en la sala de profesores para disminuir la ansiedad, instala fronteras radicales de desapego durante los fines de semana ("no voy a hacer nada para el colegio") y moviliza una sólida rutina de ejercicio físico (pesas y entrenamiento funcional) para liberar de forma consciente la tensión muscular acumulada.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 9 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 9. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 9. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 9

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma del Docente)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	No observadas en el relato literal para este tiempo.	1. Autoconciencia emocional. 2. Conciencia emocional interpersonal (desadaptativa). Evidencia: "vengo de un accidente... un golpe en la cabeza... Y yo les comenté eso... para que empatizaran conmigo... ni con eso fueron capaces de bajar las revoluciones".	1. Aplicación del "El Semáforo de Recursos Personales" para la Gestión Preventiva de la Energía (Enfoque de Conservación de Recursos–Hobfoll): Antes de cruzar la puerta del aula, especialmente en cursos de alta demanda relacional, tómate 30 segundos para evaluar tu estado actual. Clasifica tus recursos (energía, paciencia, voz, estado físico) en Verde (óptimo), Amarillo (desgastado) o Rojo (mermado). La Acción: Si estás en Amarillo o Rojo, no fuerces el rol de la cátedra tradicional. Ajusta la clase de inmediato: reduce tu exposición verbal al mínimo y traslada el protagonismo al aula. Activa andamiajes visuales, trabajo en parejas estructurado o guías de autoaprendizaje. El Beneficio: Proteges tu sistema nervioso y tu salud vocal, evitando que tu bienestar dependa del comportamiento o la empatía del grupo en un día vulnerable (Hobfoll, 1989; Liao et al., 2025; Mvana, 2024). 2. Establecer el "Encuadre de Corregulación y Consecuencias Predictivas Neutras" (Basado en la Teoría del Aprendizaje Social y Modelos de Convivencia Nutritiva): Al inicio del bloque, el docente activa un recordatorio explícito de los acuerdos de convivencia previamente co-construidos con el grupo, utilizando un lenguaje descriptivo, neutro y libre de juicios de valor. Verbalice al grupo de forma serena y asertiva: "Para que logremos disfrutar y terminar el trabajo colaborativo que ustedes mismos propusieron, acordamos que requerimos un volumen de voz moderado que cuide el espacio de todos. Si el ruido supera el límite acordado, significará que el grupo necesita un momento de autorregulación, por lo que suspenderemos temporalmente el trabajo en equipo y pasaremos al desarrollo individual en silencio para recuperar la calma". Esto elimina la necesidad de dar "discursos" moralizantes o reactivos, protege el bienestar emocional del docente al evitar la escalada del conflicto, sitúa la consecuencia de manera transparente en la conducta del grupo y promueve la corregulación ambiental (Bear et al., 2022; Ervin, 2022; Letuma, 2024; Marzano & Marzano, 2003).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma del Docente)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	4. Regulación emocional(inhibición conductual). 7. Tolerancia. 11. Escucha activa (en octavo). Evidencia:"tratando de respirar... para contener el llanto y también para no levantar más la voz... Yo me controlé mucho".	3. Presencia plena (mindfulness). 5. Empatía intrapersonal. 6. Comunicación asertiva. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia: "me largué a llorar, pero yo no quería... les di mi discurso: No puede ser que yo haya estado estudiando ya casi 10 años para que... ¡Párense ustedes acá adelante!".	1. Técnica de "Orientación Exteroceptiva y Conmutación Atencional" (Somatic Experiencing y Regulación Sensorial): En el milisegundo posterior a recibir un impacto disruptivo o verbal de alta intensidad, el docente aplicará una conmutación atencional voluntaria para interrumpir la visión de túnel del estrés. Sin perder la presencia en el aula, desvíe sutilmente la mirada del foco de conflicto hacia un objeto periférico neutro y fijo en el espacio (un reloj, una ventana, una esquina del aula) y describa mentalmente tres características cromáticas o geométricas de dicho objeto (ej. "ese estante es rectangular, gris y liso"). Este ejercicio de exterocepción proactiva favorece que la atención se desplace momentáneamente hacia estímulos neutros del entorno, facilitando una respuesta más reflexiva y disminuyendo la reactividad emocional, interrumpiendo el bucle de reactividad de la amígdala. Al forzar al sistema nervioso a procesar estímulos neutros del entorno actual, el cerebro procesa que el entorno físico inmediato es seguro, permitiendo al docente responder desde una neutralidad ejecutiva y protegiendo su integridad emocional (Levine, 2010; Payne, 2015). 2. Desescalamiento mediante el "Guion de Instrucción Corta y Transición de Enfriamiento" (Comunicación Asertiva Pragmática y Co-regulación): Ante una falta de respeto o disrupción severa generalizada, el docente interrumpirá de inmediato los discursos extensos, las recriminaciones o las preguntas retóricas que escalan la tensión. Utilice un guion corto, explícito y asertivo, emitido en un tono de voz bajo, pausado y monótono (comunicación asertiva): "Para cuidar el espacio de aprendizaje de todos, detendremos la actividad abierta en este momento. Requerimos silencio para dar las nuevas indicaciones". Si la disrupción persiste de manera colectiva, en lugar de enganchar en confrontaciones o retirarse pasivamente al escritorio, el docente aplicará una transición de enfriamiento co-regulador. Instruya de forma directiva y neutra el cambio a una tarea de baja demanda interactiva y alta estructura individual (ej. "Abran su texto en la página X, respondan de forma individual las preguntas 1 a 3 y mantendremos el trabajo en silencio durante los próximos 10 minutos"). El docente se ubicará en una postura de presencia plena (mindfulness), observando el aula de forma panorámica y neutra desde un lugar visible. Esto corta el refuerzo social de la disrupción (atención interactiva), ofrece predictibilidad al grupo para su corregulación emocional y protege el bienestar del docente al evitar tanto la escalada como el colapso frente al desacuerdo (Jennings & Greenberg, 2009; Siegel & Bryson, 2016).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma del Docente)
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. 15. Gestión del estrés. Evidencia: "lo comenté con unos colegas… fue como un desahogo… no voy a hacer nada para el colegio el fin de semana… el tema del ejercicio".	14. Autocompasión. Evidencia: "quedé frío. No hice mucho… me generó hasta el punto de querer llorar… aumentó como mi nivel de frustración… Sentí agotamiento… me puse muy tensa".	1. Reconfiguración y Defusión Lingüística Autocompasiva (Terapia de Aceptación y Compromiso–ACT): Ante la aparición de rumiación cognitiva posterior a una crisis de aula o frente a respuestas fisiológicas involuntarias (como el llanto o la inhibición motriz), el docente implementará un proceso de defusión y autocompasión proactiva, renunciando al esfuerzo de suprimir o luchar contra sus pensamientos de autocastigo. Active un diálogo interno estructurado bajo los tres pilares de la autocompasión (autoamabilidad, humanidad compartida y mindfulness), verbalizando en voz baja o mentalmente: "Estoy experimentando pensamientos de culpa y frustración en este momento; noto que están aquí y los acepto. Llorar o experimentar parálisis es una respuesta neurobiológica natural de mi cuerpo ante un escenario de alta saturación y sobrecarga, una experiencia que comparto con miles de colegas que sostienen aulas complejas. Hice el mejor esfuerzo posible con los recursos emocionales disponibles en ese bloque; mi valor y competencia profesional no se definen por la respuesta de un sistema desregulado". Esta práctica desarticula la culpa vocacional, promueve la aceptación del malestar sin juzgarlo y resguarda de manera sostenible el sentido de autoeficacia docente (Komorowska et al., 2025). 2. Consolidar el "Ritual de Distanciamiento Psicológico y Compartimentación Somática" (Modelo de Experiencias de Recuperación de Sonnentag & Fritz): Para mitigar la rumiación laboral y prevenir la transferencia del estrés crónico al espacio personal, el docente ejecutará un protocolo de transición al finalizar su jornada. Antes de abandonar el establecimiento, dedique 5 minutos a una bitácora de cierre ejecutivo, anotando brevemente las tareas pendientes o incidentes críticos de resolución futura, cerrando el cuaderno con la consigna explícita: "La gestión de este escenario se reanuda el lunes; este espacio de tiempo me pertenece a mí, a mi descanso y a mi bienestar". Posteriormente, favorezca la recuperación física y emocional mediante la realización de una actividad física consciente de intensidad moderada a alta, como una caminata rápida o ejercicios de fuerza. Esta actividad debe ejecutarse bajo el principio de maestría y relajación, focalizando la atención plena en las sensaciones de contracción y liberación muscular para metabolizar el cortisol remanente. El docente mantendrá un resguardo estricto de sus períodos de descanso, promoviendo el distanciamiento psicológico absoluto mediante el cese de revisiones de plataformas o correos institucionales, lo que restaura los recursos energéticos y protege la salud mental del educador (Sonnentag & Fritz, 2007; Sonnentag & Kruel, 2006).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (Caso 9)

Caso 9: la legitimación de la propia experiencia emocional a través del encuentro con otros

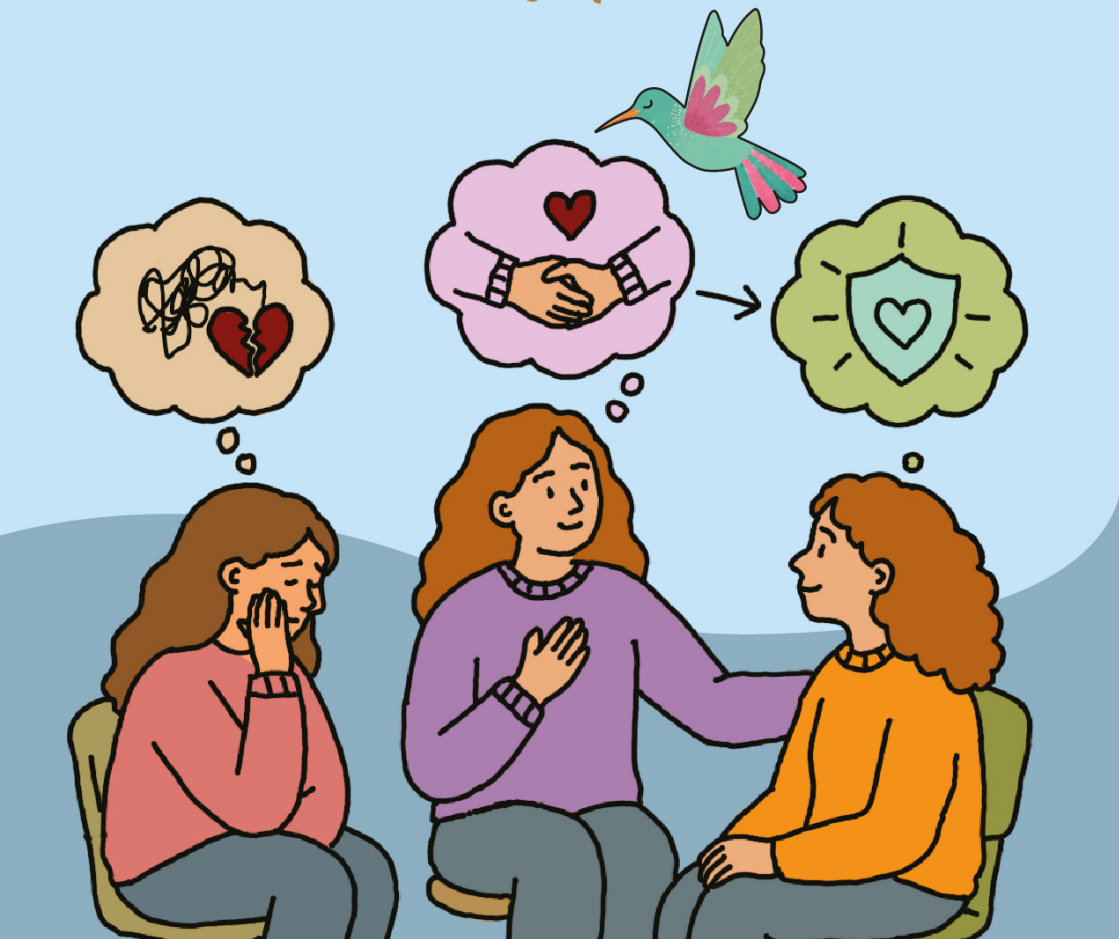
Algunas experiencias profesionales no terminan cuando el incidente concluye. En ocasiones, el impacto emocional de lo vivido continúa acompañando a los docentes y encuentra nuevas formas de elaboración a través del encuentro y la conversación con otros. Tanto la ofensa recibida frente a sus estudiantes como la sensación de desborde experimentada en el aula confrontan al docente con sentimientos de frustración, vulnerabilidad e incluso con interrogantes respecto de su continuidad en la profesión. Sin embargo, uno de los aspectos más significativos de este relato no se encuentra únicamente en la experiencia de malestar, sino en la forma en que ésta comienza a ser elaborada. A lo largo de la narrativa aparece reiteradamente la importancia de compartir lo vivido con colegas, amigos y otros docentes que conocen de cerca las exigencias del trabajo educativo. Estas conversaciones no eliminan el problema, pero permiten situarlo en una perspectiva más amplia, disminuir la sensación de aislamiento y reconocer que muchas de las dificultades experimentadas forman parte de desafíos compartidos por otros profesionales.

En este sentido, se destaca el valor que tiene la validación de las propias emociones como parte del bienestar docente. Reconocer el cansancio, la frustración o el impacto que generan ciertas situaciones no implica debilidad profesional, sino que constituye un paso importante para comprender la propia experiencia y desarrollar respuestas más ajustadas frente a futuros desafíos.

Del mismo modo, muestra que el bienestar docente no depende únicamente de recursos individuales. Los vínculos significativos con colegas, amistades y personas cercanas pueden constituirse en fuentes relevantes de apoyo emocional y profesional.

Pregunta para la reflexión: ¿Con quiénes puedo compartir de manera auténtica las experiencias difíciles de mi trabajo y de qué forma esos vínculos contribuyen a comprender, validar y sostener mi bienestar profesional?

Capítulo 13: Caso de Praxis 10 – El espejo del trauma: relato de una revelación de abuso, la vulnerabilidad compartida y la transformación hacia el liderazgo protector



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 10)

Nombre del caso: El espejo del trauma: relato de una revelación de abuso, la vulnerabilidad compartida y la transformación hacia el liderazgo protector.

Trayectoria docente

> Soy profesora porque era mi segunda opción en realidad, como primera opción era algo que quería mi papá, que era que estudiara enfermería, pero estuve un año y no era lo mío, entonces mi segunda opción yo creo que más que nada fue un tanto inculcado porque familia de profesores entonces era de lo único que se hablaba en mi familia cuando lo unían todo. Mamá, papá, tío, todo. Así que va un poco por ahí.
>
> Llevo trabajando desde el año 2011 bueno, empecé aquí en el colegio empecé en el año 2011 empecé en colegio y 2008 en otras instituciones educativas, pero ahí ya me toca hacer otro tipo de actividades que en realidad aplicar pruebas que dice, ah, que se llamaban antes, me tocó viajar por gran parte de Chile, fue una experiencia muy bonita, muy enriquecedora y que ahí yo creo que anduvo despertando como una curiosidad, de alinearme finalmente, por lo que actualmente estoy evaluando y que es lo que me gusta, más que hacer clases, porque no me gusta hacer clases, la verdad.
>
> Me gusta el área de liderazgo, gestión y liderazgo. Eso mayormente estuve trabajando como docente de aula hasta el año pasado, este año tengo 2 horas de clases, pero porque tenía que evaluar, estoy en proceso de evaluación, pero mi horizonte es ser liderazgo y en el área de socioemocional si, bueno, actualmente termine un curso que en realidad era bastante básico, entonces no me motivo mucho, si realicé un diplomado sobre el aprendizaje socioemocional y la eficacia en el aula ese estuvo bastante bueno, a mí me llama mucho la atención, me gusta mucho porque creo que es la base para poder lograr

> aprendizaje significativo creo que es la base no solamente de las estudiantes sino que también de los ofertes ya, tanto para desempeñarse bien en su función como también para rendir en este caso, en tecnología hago 45 minutos de tecnología.

Personas/actores involucradas

Docente de artes visuales, estudiante de octavo año, en clases de artes visuales de un establecimiento educativo público.

Curso/nivel educativo

Octavo año básico.

Contexto de la situación (caso, el problema)

Docente que durante su desarrollo de clases de artes visuales, escucha por parte de su estudiante de octavo básico, una develación de abuso sexual sufrida por un familiar.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

> En realidad, yo trato de ser cercana a los estudiantes, que confíen, no pongo una barrera o como mucho se ve acá, por ejemplo, que el profesor es prácticamente endiosado e intocable. Entonces por lo mismo me ha tocado pasar igual por varias experiencias que yo creo que han sido las más fuertes acá en la escuela.
>
> Como por ejemplo que las estudiantes se acercan y me conversan situaciones de abuso sexual, por ejemplo. Entonces la primera vez a mí me anduvo trayendo mal mucho tiempo. Mucho tiempo porque te involucras, no tienes las herramientas como para actuar y después que eso no forma parte de tu vida o que afecte tu vida diaria y eso uno lo va desarrollando, concretamente con una alumna de octavo año.

> Fue en aula, estábamos en clases de artes visuales, que fue como lo más fuerte y ella no quería trabajar no quería trabajar y a mí me llamó la atención porque era un estudiante que tenía buen desempeño en la asignatura empezamos a conversar y ella fue bastante desafiante en el momento y ahí uno detecta porque conoce a las niñas yo conocía bastante bien a las siguientes y no sabía que algo estaba pasando y me detuve y le dije que le iba a ayudar a iniciar y dentro de esa iniciación a la actividad, ella se puso... se le llenaban los ojitos de lágrimas.

Que ocurrió durante la situación crítica

> Ahí empezamos a conversar. Yo noté que estaba afectada y le pedí que saliéramos a la entrada de la sala.

Y ahí ella me relata una situación. Entonces... en el momento yo no sabía qué hacer, algo tan fuerte, así como esto, no me había expedido nunca, nunca.

> Entonces no sabía si abrazarla, no sabía si darle algún consejo y no, la verdad, las cosas es que no actué como debería haber actuado. Y eso fue lo que a mí me tuve trayendo mal. Porque ahora ya tengo claro que claro no. Realiza contención, cierto, que ahora ya no tiene nada herramienta, pero en ese momento no las tenía, esto fue el año 2021. Y cometí el gran error de continuar la conversación con ella.

Entonces, más que ser un apoyo, yo creo que lo embarré más. Y eso me anduvo trayendo muy mal, muy mal. De hecho, llegaba a soñar con la situación por mucho tiempo. Le dije:

-No sé si quieres en explícito.

Ahondé en eso. Le mencioné que tenía que ser fuerte, que como yo también había pasado por una experiencia así, con un familiar mío.

> Entonces yo eso no debería aplaudir. No se lo debería haber dicho porque, le afectó a ella. Pero ahora viendo los protocolos y todo, obviamente uno no debe hacerlo. Y eso me anduvo teniendo mal, el no haber sabido actuar de la manera correcta.
>
> El saber que ella obviamente se hizo la denuncia y todo, como correspondía, pero en el momento en específico sucedió. Y el ver que más que la denuncia, que quede ahí en ese entonces, porque demoraba tanto...la niña iba a seguir en la casa, iba a seguir con la persona, entonces eso me anduvo trayendo un mar.
>
> Y a ella también le afectaba, había bajado su rendimiento, normalmente son situaciones que a veces nosotros no ponemos ojo en eso de que hay detrás de la baja del rendimiento académico, eso por una parte y las otras ha sido como de esa índole las situaciones que más me han afectado.

De hecho, yo pedí que alguien fuera a la sala que continuara con las niñas y yo sabía que tenía que ir donde la psicóloga para hacer la denuncia y todo el proceso que había que realizar.

Qué ocurrió después de la situación crítica

> La verdad...las cosas sí, bueno, a mí me dieron muchas ganas de llorar, me sentí muy mal en ese momento y pedí que alguien se quedara en la sala, pedí que me dieran la posibilidad de estar fuera en la sala del lado.
>
> Lo que yo mencionaba, es algo que continué pensando, no me lo sacaba de la cabeza, el hecho de que la niña iba a estar en su casa, que iba a estar con su agresor, que la justicia no hace nada y son miles de pensamientos intrusivos. Yo seguía soñando con la situación, despertada, me desvelaba, entonces fue algo, que no pasó por algo.
>
> En el momento fue alrededor de dos meses que anduve igual, pensaba y le daba muchas vueltas, por dar ejemplo, trataba de acercarme a la estudiante, de conversar con ella, no reto-

mando la conversación, sino que tratando de ayudarle en sus actividades, pues ese tipo de cercanía que a mí, entonces si yo te explico no cabía en mi cabeza en ese momento el pensar que esto estuviera mal.

El que despertara, que siguiera pensando, no dimensionaba que me estaba afectando más allá. Ahora yo lo veo desde otra perspectiva y digo claro, no estaba bien que no hubiese tomado medidas al respecto, no sé, una terapia o algo para el estilo. No, no utilicé nada.

La verdad, las cosas que seguí mi día a día y finalmente, después que no me acuerdo de que estuve en un seminario y claro, ahí chequé con muchas cosas, con bastantes cosas que me permitieron ya revertir esta situación que no te puedo decir, uno queda sanado porque si no, no estaría respondiendo a esto en este momento. O sea, para uno se lo hubiese tomado como un hito o algo que afectara en realidad. Pero uno aprende a manejarlo.

De hecho, fue tan crítico que me dijeron:

- ¿Para qué te andas metiendo en la escena?

- Tienes que hacer oídos sordos nomás, ahora te van a llamar a declarar.

Esto es una cosa que más me impactó de aquí. Yo no sé el director en ese momento, en el proceso mismo, en esos tres meses, como te digo, no apliqué prácticamente nada, de verdad las cosas. Es que seguí mi vida, así como totalmente normal, no me senté a pensar, esto me está afectando o esto no es parte de mi rutina, no debería involucrarme más allá, no me detuve normalmente.

Posterior a eso, empecé a centrarme más en mi familia, a dedicar más tiempo, ese tiempo que dedicaba a pensar, a analizar, a buscar soluciones en mi mente que no estaban. Empecé a dedicarme mucho, mucho a tiempo completo, fuera labo-

> ral, a mi familia, a mis hijos, que tengo en consejos. y ellos, mi esposo, fueron, pero claro, así muy pocas en este proceso.

Yo creo que fue como una auto recuperación en realidad, porque no conté con ningún medio, nada de nada.

Como describe su bienestar

> Lo principal es que creo contar ya con las herramientas necesarias para abordar situaciones. Eso me provoca una sensación de tranquilidad, de mucha tranquilidad. El contar con un equipo de trabajo que es muy empático, muy empático. Me siento muy acompañada.
>
> Siento que estamos bien cohesionados y eso a mí me genera mucha tranquilidad. tener mi tiempo distribuido de manera uniforme y organizado y entonces eso me genera poder principalmente que para mí es lo más importante dedicar el tiempo a mi familia porque los tiempos se respetan muchísimo y finalmente organizarme bien laboralmente.
>
> Creo que también, el hecho de estar ahora en otro ámbito, no tanto en aula, que me permite también apoyar a mis colegas que quizás pasan por situaciones similares o que se sienten agobiados por ciertas situaciones. Entonces uno aprende a detectarlos tempranamente y poder ayudar también en ese sentido orientando. Yo ya no me involucro tanto, pero sí oriento a buscar los apoyos necesarios.
>
> Eso, creo que me genera mucha tranquilidad, no creo que, si no hubiese sido por esa situación puntual, a lo mejor no hubiese estado hablando de la misma manera hoy. Y el conjunto de todo esto que me hace sentir bien en realidad es que creo que desde mi área puedo aportar en ese sentido, en ese punto especifico.
>
> Es que en realidad yo aprendí a separar, a separar totalmente. Lo laboral de los familiares, entonces yo salgo del colegio, me olvido, aprendí a bloquear la escuela. Salgo de la escuela y para mí no, ya no, no hay nada.

De repente, claro, dentro del WhatsApp del equipo directivo y todos nosotros trabajamos, fuera de horario, cuota mínima, porque mi director es un siete, nada que decir, él respeta mucho el tiempo, entonces debe tener algo extremo, porque respetamos mucho nuestro tiempo en ese sentido.

Eso mayormente no es algo que... si hay situaciones de aquí de la escuela que sucedieron aquí en la escuela, se resuelven aquí en la escuela y yo bloqueo después, para afuera. Entonces no hay algo que me quede repitiendo en el día o en la noche o algo. No.

Aprendí a que eso no significa que seas una persona fría o no tengas sentimientos, pero aprender a trabajarlo. Y eso es lo que a mí me ha ayudado principalmente. No te podría decir que haya situaciones que me queden o que me afecten después de. No, el hecho sí que si sucede algo se resuelve acá, se aborda inmediatamente, entonces es un proceso, creo que cuando quedas con un proceso que no se cierra es donde se genera este tipo de situación también. No, no te podría decir.

Cómo describe su florecimiento profesional

Si, totalmente, yo creo que hubiese tenido una depresión gigante si no hubiese pasado por este tipo de filtraciones que no puedo decir que me haya especializado porque es un concepto tan amplio que creo que nunca terminas de aprender.

Pero si a medida que van habiendo cursos o charlas o capacitaciones, siempre estoy tomándola. Ahora hago clases de tecnología y además estoy de inspectora. Entonces trabajo, todo ahí con convivencia, entonces a mí me apasionan bastantes temas, me gusta muchísimo, pero no, si me preguntan estar en convivencia el otro año, no me gustaría estar, me gusta verlo desde al lado, apoyar ahí en ese sentido.

Reflexión personal de la docente entrevistada

> La verdad de las cosas es que uno aprende si a abordar situaciones, como te mencionaba. Al relacionarme con las estudiantes. Continúa siendo de la misma forma, con cercanía con ella. No tengo miedo a que, si vuelve a suceder algo así, ya uno sabe abordarlo, sabe cómo manejarlo.

Creo que tenemos que pasar por estos periodos críticos para poder reaccionar y hacer frente.

> Algo que te iba a mencionar antes y que te mencioné al principio, cuando estaba a un lado de la situación, cuando ya estos pensamientos no estaban tan desbordantes en mi mente. Fue donde empecé a tomar un diplomado. Recuerdo que mi hija estaba en terapia, con psiquiatra, con psicólogos, y conversaba bastante con una psicóloga. Y dentro de eso salió esta conversación. Y ahí ella, de cierta manera, también me hizo ver. Y yo mediante conversación más que nada, yo misma tenía que darme cuenta, claro que no estaba bien, el dedicar tanto tiempo y que mi cabeza estuviera tanto, sino que empezara a, no sé, a salir con mi familia, a hacer actividades normales.
>
> Ahí sí puedo decir que tuve ayuda, pero lo pasé bien. Y se me fue la idea, viste que yo soy medio distraída…yo creo que primero, lo primero que tenemos que hacer es, no solamente en mí, creo que todos nosotros, todos los profesionales de la educación, todos, no solamente en los docentes, tenemos que estar bien emocionalmente nosotros. Tenemos que practicar la empatía de entender que hay días buenos, que hay días malos de las estudiantes, que tenemos que aprender aquí a ver más allá de ese cuerpo con uniforme que está en la sala. Tenemos que ser empáticos con situaciones que de repente de tener un poco las clases, no centrarnos solamente en el contenido, sino que también ver situaciones específicas que puedan estar ocurriendo para que se tengan un conocimiento de las estudiantes.

> Primero que nada, conocerlas, darse tiempo, hacer una pausa activa o finalmente buscar el mecanismo de poder centrar al estudiante o ver qué está pasando más allá también para gestionar los acompañamientos o derivar la infinidad de cosas que uno puede hacer dentro de la sala.

La comunicación efectiva también tenemos que procurar mantener con las niñas, con los pares. Pero principalmente, desde mi experiencia, creo que la autorreflexión es clave.

Detenernos a pensar cómo estamos, si estamos en condiciones o no, de llevar nuestras propias cargas a la sala y buscar ayuda, si es que no nos sentimos bien.

> Eso. ¿Qué más puede ser? A ver, principalmente en la autoestima, eso es algo tan personal, es tan de cada uno en realidad, que no es algo del momento, es algo que uno trae consigo desde la infancia, yo creo, no sé, estar empoderados del rol que estamos cumpliendo. Y no más allá de venir por un sueldo, por ejemplo, sino que ver la importancia que cumplimos como actores en la sociedad. Eso principalmente, pero de motivación por lo que estamos realizando.

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 10

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa las dinámicas de interacción iniciales y el estado intrapersonal del docente antes de que se produzca la revelación explícita del nudo crítico.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente opera desde una postura de apertura vincular intencionada, pero con una baja monitorización de sus propias zonas de vulnerabilidad histórica latente. Al acercarse a una estudiante cuyo rendimiento y corporalidad evidencian un quiebre («se le llenaban los ojitos de lágrimas»), la docente no realiza un escaneo preventivo de su propia historia de trauma familiar secundario. Esta falta de autolectura e indexación de sus recursos emocionales previos la expone a una colisión directa con el relato de abuso de la menor, dejándola desarmada frente al impacto relacional.

2. Conciencia emocional interpersonal: presente. Se devela de forma nítida y altamente sensible. La docente rompe con las barreras tradicionales del rol docente «endiosado e intocable» y monitorea activamente las fluctuaciones atípicas de conducta en el aula. Descodifica con precisión que la negativa a trabajar y los ojos vidriosos de la estudiante de octavo básico —quien usualmente sostenía un buen desempeño— son síntomas somáticos de un sufrimiento subyacente, lo que la impulsa a detener la clase para intervenir y ofrecer ayuda.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe la transacción socioemocional exacta en el segundo en que la revelación de abuso colisiona con el mundo interno de la docente en el espacio escolar.

3. Presencia plena (mindfulness): Ausente / Por fortalecer. Al recibir el impacto de la cruda develación, el anclaje consciente de la docente en su rol institucional se disuelve. Se produce una inundación afectiva que oblitera su capacidad de autoobservación neutra, llevándola a habitar el nudo crítico desde el desconcierto y la desorientación técnica («en el momento yo no sabía qué hacer, algo tan fuerte... no me había expedido nunca»).

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa de forma limítrofe como un contenedor conductual básico. A pesar de la profunda conmoción y la parálisis interpretativa inicial, la docente inhibe reacciones impulsivas de espanto, rechazo manifiesto o huida caótica de la escena, manteniendo la permanencia física junto a la menor en la entrada del aula.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Existe una anulación destructiva de los límites de seguridad de su propio espacio mental. En lugar de validar su derecho a detener la recepción del relato traumático por no ser la profesional idónea para la indagación forense, la docente se sobreidentifica con la víctima, absorbiendo la crudeza de la información a costa de su propia estabilidad psicofísica.

6. Comunicación asertiva: Ausente / Por fortalecer. El discurso verbal rompe la frontera protectora del rol pedagógico y normativo. La docente comete el error técnico de revelar su propio trauma familiar al estudiante («le mencioné que tenía que ser

fuerte, que como yo también había pasado por una experiencia así, con un familiar mío»). Esta simetría de vulnerabilidades desdibuja el encuadre asertivo, cargando el espacio relacional de una reciprocidad inadecuada para la contención en crisis.

7. Tolerancia: presente. Se devela en la capacidad voluntaria para sostener la escucha y procesar la intensa y dolorosa incomodidad afectiva del relato de abuso sexual sin cortar la interacción de manera abrupta o negligente, resguardando la permanencia del soporte hasta el cierre verbal de la alumna.

8. Toma de perspectiva: Presente / Desadaptativa. Si bien la docente comprende cognitivamente que la baja en el rendimiento académico es un síntoma directo del trauma del abuso («situaciones que a veces no ponemos ojo en eso de qué hay detrás de la baja del rendimiento»), su toma de perspectiva se fusiona con la historia personal del menor, inhabilitando la distancia ejecutiva necesaria para resguardar la neutralidad del rol.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente no logra emplear su presencia como un andamiaje de retorno a la calma. Al profundizar e indagar explícitamente en los detalles del abuso («ahondé en eso… cometí el gran error de continuar la conversación»), la interacción se convierte en un bucle que incrementa la activación traumática de ambas, cerrando el nudo desde el desborde afectivo mutuo.

10. Empatía interpersonal: Presente / Sobreactivada. La resonancia emocional de la docente ante el dolor de la menor es tan masiva que disuelve sus recursos biológicos de autoprotección. Su empatía se transforma en un canal de contagio traumático que asimila el sufrimiento de la estudiante, obliterando los protocolos clínicos de primera respuesta.

11. Escucha activa: Presente / Hiperindagatoria. La docente ofrece una atención y presencia corporal absoluta a la alumna, pero desvía el feedback de la escucha hacia la recolección de detalles explícitos del suceso («No sé si quieres en explícito. Ahondé en eso»), lo que satura el canal interactivo en vez de cerrarlo protectoramente.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Al enfrentarse a la inicial resistencia desafiante de la estudiante en la sala antes de la revelación, la docente carece de estrategias de mediación sutil para encauzar el disenso académico, recurriendo a un abordaje conversacional directo que, si bien devela el trauma, la expone a una situación para la cual no poseía herramientas de resolución autónoma.

Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza la cronificación del trauma secundario, la irrupción de pensamientos intrusivos y la reconfiguración eudaimónica de la docente hacia un liderazgo de gestión protectora.

13. Reflexión emocional: presente. Desplegada de manera retrospectiva y con una lucidez transformadora a largo plazo. Tras habitar un periodo severo de rumiación, la docente asume con valentía analítica los errores cometidos en la praxis («cometí el gran error... lo embarré más... ahora viendo los protocolos y todo, obviamente uno no debe hacerlo»), capitalizando ese hito para reconstruir teóricamente su actuar a través de diplomados y capacitaciones socioemocionales.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Se evidencia un patrón de autocastigo y culpa crónica que se extendió por años. La docente juzgó su parálisis técnica inicial como una negligencia

personal irreversible, rumiando en soledad el desamparo de la menor frente al sistema judicial y procesando el llanto residual bajo narrativas de severa autocrítica profesional.

15. Gestión del estrés: Presente / De evolución tardía. En la fase posterior inmediata, sus estrategias autónomas colapsaron por completo, manifestando síntomas severos de estrés postraumático secundario durante dos meses (insomnio, pesadillas y pensamientos intrusivos sobre el agresor). Sin embargo, la docente logra transitar hacia una notable restauración al activar fronteras radicales de compartimentación («aprendí a bloquear la escuela... salgo y me olvido»), reorientar sus metas de autoeficacia hacia la gestión directiva de convivencia, y apoyarse en la coconvención terapéutica familiar y académica para clausurar la herida relacional.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 10 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 10. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 10. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 10.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma y Totalmente Alineada)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia: "un estudiante que tenía buen desempeño en la asignatura empezamos a conversar... y ahí uno detecta porque conoce a las niñas... sabía que algo estaba pasando y me detuve".	1. Autoconciencia emocional. Evidencia: "la primera vez a mí me anduvo trayendo mal mucho tiempo... porque te involucras, no tienes las herramientas como para actuar... afecte tu vida diaria".	1. Técnica de "Indexación de Zonas de Activación Histórica" (Competencia: Autoconciencia y Empatía Intrapersonal): Antes de intervenir de forma directa ante un estudiante para indagar en un quiebre conductual o de revelación que involucre temáticas de alta complejidad social (como maltrato, negligencia o abuso), el docente ejecutará un mapeo interior de 30 segundos de autoconciencia psicobiológica. Identifique de forma explícita si posee la barrera o distancia protectora profesional en ese instante o si, por el contrario, su propia historia familiar latente o eventos biográficos previos lo sitúan en un estado de vulnerabilidad afectiva o desprovisto de filtro emocional. Si el docente reconoce que se encuentra afectivamente desprotegido para sostener la contención, se abstendrá de profundizar de manera autónoma en el relato para evitar el enganche por trauma vicario. En su lugar, activará de inmediato el canal de co-regulación institucional, derivando el abordaje en profundidad al equipo de convivencia escolar o psicosocial del establecimiento. Este ejercicio preventivo protege la salud mental del educador de una colisión afectiva y resguarda la seguridad del estudiante mediante una intervención técnicamente idónea (Juárez & Becton, 2024; Smith, 2021). 2. Establecer el "Encuadre Técnico de Primera Respuesta" (Competencia: Autoconciencia y Empatía Intrapersonal): Antes de iniciar una interacción de contención frente a una crisis estudiantil, el docente fijará proactivamente en su estructura cognitiva la frontera logística y legal de su rol profesional. Active un diálogo interno de entrada para calibrar su nivel de involucramiento afectivo, repitiéndose de forma serena: "Mi función en este escenario es de monitoreo, soporte inicial y enlace institucional; soy el adulto protector que canaliza la ayuda, no el terapeuta ni el encargado de investigar el detalle de la situación". Este encuadre mental opera como un filtro protector antes de abrir el canal de diálogo directo, permitiendo al docente ofrecer una presencia cálida y estructurada sin absorber la carga del trauma, resguardando así su salud mental mediante una delimitación asertiva de sus competencias técnicas (Dirsa et al., 2022; Rizkiyan & Mufiedatussalam, 2026; Skovholt et al., 2016).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma y Totalmente Alineada)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	4. Regulación emocional(inhibición básica). 7. Tolerancia. 10. Empatía interpersonal. 11. Escucha activa. Evidencia: "Ahí empezamos a conversar. Yo noté que estaba afectada y le pedí que saliéramos a la entrada de la sala. Y ahí ella me relata una situación".	3. Presencia plena (mindfulness). 5. Empatía intrapersonal. 6. Comunicación asertiva. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia: "cometí el gran error de continuar la conversación con ella... Ahondé en eso. Le mencioné que tenía que ser fuerte, que como yo también había pasado por una experiencia así".	1. Técnica de "Anclaje de Presencia Plena y Contención Somática de Frontera" (Competencias: Presencia Plena y Empatía Intrapersonal): En el instante exacto en que ocurra la revelación inicial de una vulneración o agresión grave por parte de un estudiante, el docente ejecutará un anclaje de atención plena. Plante firmemente los pies en el suelo, active una respiración diafragmática pausada y sostenga una presencia visual panorámica y serena hacia el estudiante, evitando enfocar la atención en los microgestos de angustia que activan el contagio emocional. Active de inmediato su empatía intrapersonal auto-protectora mediante un reconocimiento consciente: identifique que profundizar en los detalles explícitos excede su rol de primera respuesta, vulnera su propia estabilidad emocional y, fundamentalmente, arriesga la contaminación del relato y la re-victimización secundaria del menor. Este ejercicio de atención plena y autoconciencia le otorga al docente el permiso ético y profesional para detener de forma afectuosa pero firme la recolección de información, estabilizar al estudiante y proceder a la activación inmediata del protocolo institucional (Hinitz & Hudson, 2022; Mischenko et al., 2024). 2. Desescalamiento mediante el "Guion de Derivación Cálida y Suspensión de la Hiperindagación" (Competencias: Comunicación Asertiva, Co-regulación Emocional y Manejo del Desacuerdo): Para co-regular el espacio de crisis sin enganchar en una simetría destructiva de vulnerabilidades ni preactivar traumas personales, el docente interrumpirá de forma asertiva la hiperindagación del suceso. Utilice un guion explícito de comunicación asertiva, emitido en un tono de voz cálido, sereno, pausado y de baja intensidad, estructurado en tres pasos secuenciales: a) Validación protectora: "Te escucho, estoy aquí para apoyarte y en este espacio estás segura/o". (Afectividad reguladora). b) Delimitación del rol y resguardo: "Como mi prioridad absoluta es protegerte, no es necesario que me cuentes detalles que te causen más dolor en este momento". (Establecimiento de límites proactivos). c) Cierre y enlace institucional: "Vamos a caminar juntos/as ahora mismo hacia el equipo de convivencia/psicología de la escuela para asegurar tu resguardo y activar la ayuda que necesitas". (Acción directiva segura). Ante cualquier desacuerdo o resistencia del estudiante motivada por el temor, el docente gestionará la negativa validando la emoción sin ceder en el límite institucional ("Comprendo que sientas miedo y es natural, pero no estás solo/a en esto; yo te acompañaré físicamente durante todo el proceso y nos aseguraremos de que te traten con el mismo respeto"). Esto detiene el desborde en seco, evita la re-victimización y encauza la crisis hacia una resolución colaborativa, estructurada y protectora de la salud mental de ambos actores (Durante, 2025; Gregory et al., 2016; Katic et al., 2020; Lodi et al., 2021).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas y Técnicas Clínico-Psicológicas para el Aula (Acción Autónoma y Totalmente Alineada)
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. 15. Gestión del estrés (desconexión posterior). Evidencia: "aprendí a separar... salgo del colegio, me olvido, aprendí a bloquear la escuela... si hay situaciones de aquí... se resuelven aquí... yo bloqueo después, para afuera".	14. Autocompasión. Evidencia: "me dieron muchas ganas de llorar, me sentí muy mal... el hecho de que la niña iba a estar en su casa... son miles de pensamientos intrusivos. Yo seguía soñando".	1. Técnica de "Restauración Lingüística Autoamable" (Competencia: Autocompasión y Aceptación Crítica): Para mitigar el impacto de la rumiación autodestructiva, la culpa vocacional y las manifestaciones intrusivas post-crisis (tales como el desvelo o la angustia), el docente implementará un protocolo activo de autocompasión. Frente a las narrativas de autocastigo o la impotencia por el devenir del caso, el profesor renunciará a la supresión forzada del malestar y activará un diálogo privado consciente, estructurado en la autoamabilidad y la humanidad compartida: "Mi cuerpo y mi mente experimentan tensión, desvelo o ganas de llorar porque están procesando un impacto relacional traumático; esto no es un signo de debilidad, sino una respuesta neurobiológica normal que comparto con la comunidad docente que sostiene estas realidades. Hice lo correcto al ofrecer una escucha compasiva y protectora, y al activar con rigor el protocolo institucional; el curso legal posterior escapa a mi control directo. Merezco tratarme con amabilidad, reconocer mi límite y soltar esta carga para permitir mi propia restauración". Esta práctica de autohabla compasiva interrumpe el ciclo del estrés secundario, valida la dimensión somática del sufrimiento profesional y resguarda la salud mental a largo plazo (Baelen et al., 2025); Sewell, 2026). 2. Técnica de "Restauración Lingüística Autoamable" (Competencia: Autocompasión y Aceptación de nuestras Emociones): Para calmar el desgaste, la culpa por no haber hecho más y esos pensamientos que nos siguen dando vueltas después de una jornada difícil (como el desvelo o la impotencia por los tiempos del sistema), es fundamental que el profesor practique la autoamabilidad. En lugar de juzgarse, culparse o intentar reprimir el malestar, el docente activará un diálogo interno comprensivo y cercano, repitiéndose mentalmente o en un espacio tranquilo: "Es completamente natural que mi cuerpo sienta tensión, cansancio o ganas de llorar en este momento, porque hoy sostuve una situación muy compleja y dolorosa en el aula; esto nos pasa a muchos profesores cuando nos toca cuidar realidades difíciles. Hice lo correcto al escuchar al estudiante desde el respeto, acoger su situación y activar de inmediato el protocolo de la escuela; el camino que siga el caso de ahora en adelante está en manos de las instituciones correspondientes. Merezco tratarme con cariño, reconocer que di lo mejor de mí y soltar esta carga para poder descansar y reponer mis energías". Esta práctica de conversación interna compasiva ayuda a bajar las revoluciones del día, valida el cansancio físico y emocional como algo normal de la labor docente y protege la salud mental a largo plazo (Beaumont et al., 2016; O'Hara-Gregan, 2023)

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 10)

Caso 10: aprender desde la vulnerabilidad

La experiencia relatada en este caso permite observar cómo determinadas situaciones pueden confrontar profundamente a los docentes con emociones para las cuales no siempre se sienten preparados. La revelación de una situación de abuso por parte de una estudiante no sólo implicó la activación de los protocolos correspondientes, sino también un intenso impacto emocional que acompañó a la docente durante semanas, afectando sus pensamientos, sus emociones y su vida cotidiana.

Uno de los aspectos más significativos, que encontramos es la capacidad de reconocer retrospectivamente las dificultades que experimentó para abordar una situación de tal complejidad. La incertidumbre respecto de cómo actuar, el involucramiento emocional y la sensación de no contar con las herramientas necesarias, aparecen como elementos que marcaron profundamente la experiencia. Sin embargo, lejos de quedar atrapada en la culpa o en la sensación de haber actuado incorrectamente, la docente transforma esa vivencia en una oportunidad para reflexionar sobre su práctica, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar mayores recursos para enfrentar situaciones similares en el futuro. El caso muestra que la vulnerabilidad no necesariamente constituye una debilidad profesional. Por el contrario, reconocer el impacto que ciertas experiencias generan en quienes educan puede transformarse en una fuente importante de aprendizaje y crecimiento. Asimismo, invita a reconocer que acompañar situaciones complejas requiere no sólo sensibilidad y empatía hacia los estudiantes, sino también atención hacia las propias necesidades emocionales.

Pregunta para la reflexión: ¿Qué experiencias desafiantes de mi trayectoria profesional me han permitido aprender sobre mis propias fortalezas, límites y necesidades de cuidado?

Capítulo 14: Caso de Praxis 11- El instinto frente a la manopla: relato de una agresión accidental, la soledad institucional y El giro hacia una pedagogía de la prevención



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 11)

Nombre del caso: El instinto frente a la manopla: relato de una agresión accidental, la soledad institucional y El giro hacia una pedagogía de la prevención

Trayectoria docente

> Tengo 36 años. Trabajo en un liceo municipal. Soy profesora de inglés y llevo trabajando en este establecimiento 11 años. Nunca he tenido experiencias relacionadas al tema del manejo de habilidades, ni nada relacionado con ese tipo, de hecho, cuando me lo comentaron me interesó bastante así que por eso accedí a participar en este mismo.

Personas/actores involucradas

Docente de inglés, dos estudiantes de cuarto año medio y demás compañeros de enseñanza media.

Curso/nivel educativo

Cuarto año de enseñanza media, Liceo municipal de la provincia Itata, región de Ñuble.

Contexto de la situación (caso, el problema)

Docente que, al momento de separar una pelea entre dos estudiantes, recibe un golpe con una manopla en el pecho, por parte de uno de los estudiantes.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

> Bueno, he tenido varias experiencias, pero yo diría que la mayoría de las experiencias son experiencias que nosotros vivimos como docentes dentro del aula, que son quizás ya la

hemos normalizado, como, por ejemplo, discusiones muchas veces entre estudiantes o discusiones entre nosotros con los estudiantes.

Pero sí, hace dos años tuve una experiencia que fue quizá un poco más traumática que el resto de las experiencias que he tenido, que fue, si bien fue dentro del aula, no fue dentro de mi clase porque nos encontrábamos en recreo. Entonces, anteriormente nosotros en nuestro liceo teníamos aulas temáticas. Entonces, por ejemplo, teníamos el aula del inglés, el aula de matemáticas, el aula del lenguaje.

Cada uno de nosotros contaba con su propia sala, los estudiantes tenían que ellos asistir a la sala, a diferencia de hoy en día, donde nosotros tenemos que movilizarnos porque cada curso tiene su sala.

Durante los recreos, muchas veces yo me quedaba en la sala de clases porque como era la misma sala donde iba a tener clases en el siguiente bloque, me quedaba ahí. Ese día estaba en la sala con algunos de los estudiantes que me tocaba clases en el bloque siguiente y me encontraba realizando unas evaluaciones. Los estudiantes podían ingresar a la sala durante el recreo cuando ellos quisieran.

Que ocurrió durante la situación crítica

Estaba revisando las evaluaciones y, de repente, entran a la sala dos estudiantes que se encontraban peleando. Era una pelea de bastantes proporciones, porque ambos estudiantes eran como bien altos y de contextura bastante grande como para ser estudiantes de enseñanza media.

Un estudiante era de segundo y el otro era de tercero medio. Había más personas que estaban alrededor e inclusive me acuerdo que, cuando recién comenzó la pelea, típico que los estudiantes se juntan como alrededor para mirar la pelea, inclusive a otro estudiante también le llegó un puñetazo en la cara, solamente por haber estado ahí. Y esto pasó de la nada. Nosotros estábamos en la sala y ellos se pusieron a pelear en

> el pasillo... entonces como se pusieron a pelear en el pasillo, entraron a mi sala peleando, entonces yo no podía quedarme ahí sentada haciendo nada.

Obviamente en el momento fue chocante y si bien muchas veces a nosotros nos recomiendan no involucrarnos en este tipo de situaciones, la verdad es que a veces uno actúa sin pensar en el momento.

> Entonces lo primero que vino a mi cabeza fue separarnos. Uno muchas veces actúa por instinto. Entonces, obviamente me paré, yo creo que con la adrenalina no pensé nada en el momento, entonces lo único que quería era separarlos, porque además uno de los estudiantes que estaba en la pelea era a los que yo le hacía clases.
>
> Entonces me paré muy rápido, así como intentando separarlos, a pesar de que ellos me doblaban en altura, o sea eran muchísimo más altos que yo...intenté separarlos tratando de calmarlos un poco. Y en ese instante, antes yo traté de ir a calmar y separar la pelea, recibí un manotazo fuerte con la manopla en mi pecho.
>
> Si bien yo sé que no fue con intención, pero fue súper choqueante porque uno, como les dije anteriormente, uno no mira las consecuencias. Yo solamente en mi cabeza estaba tratar de separar la pelea, porque estaba ya siendo muy violenta, inclusive uno de los estudiantes tenía una manopla y en eso de la pelea inclusive se le cayó una navaja.
>
> Entonces lo primero que yo atiné a hacer fue ir a separarlos, en ese entretanto me llegó un manotazo que fue muy fuerte hacia mi contra mi pecho. Y por suerte, llegó otra colega que estaba en la sala de al lado y justo uno de los estudiantes, el que tenía la manopla, era de su jefatura.
>
> Entonces, ella me ayudó a separarlo, como que lo pudo contener un poco más porque tenía más confianza con el estudiante. Así que logramos separarlos, y entremedio ayudaron también otros estudiantes, logramos separarlos, pero la ex-

periencia fue súper choqueante…porque uno nunca piensa verse involucrada en este tipo de situaciones, si bien, otras veces ya me había tocado separar otras peleas, y que en realidad uno es como lo primero que tiende a hacer, nunca había recibido un golpe tan fuerte, por parte de los estudiantes. Y si bien yo sé que no fue con intención, fue muy choqueante.

Esto había sido por una chica. Típico, es como la mayoría de las peleas, por rencillas que han tenido anteriormente, ya sea como examigos o por alguna chica, la mayor parte de las peleas se desarrolla por ese motivo en realidad.

Qué ocurrió después de la situación crítica

Estuve durante, yo creo que todo ese año escolar, muy traumada… o sea, por ejemplo…no sé, yo veía que, se podía originar alguna pelea e inmediatamente venía así como esa ese apretón, como en el pecho, de que uno no quiere que vuelva a suceder la misma situación, para no volver a pasar por lo mismo.

Fue super traumante, aunque yo sé que al final yo quizás no debería haberme metido ahí, porque mi rol tampoco es separar a los estudiantes, si se inicia una pelea, pero uno finalmente actúa de acuerdo con lo que uno siente en el momento y quizás a lo mejor hoy en día lo pensaría un poco más y a lo mejor quizás también podría haber sido mucho peor la consecuencia.

En otras palabras, yo creo que finalmente, no fue tan traumante como podría haber sido, porque el estudiante al que golpearon terminó super mal, con heridas bastante graves, si bien no utilizó al final la navaja, pero como igual tenía un elemento contundente, que fue la manopla…uno no sabe muchas veces cómo puedan reaccionar los estudiantes en esa situación.

Ellos están en el momento, están cegados por la ira…entonces, él inclusive pudo haber dicho:

-¿Qué se mete?, ¿Qué te metes tú?

> Pudo haber sido peor esa situación… nosotros estamos expuestos todos los días a ese tipo de situaciones…y no pasó nada en mi establecimiento por los encargados. Yo lo comenté y me decían cosas como que finalmente yo fui la que no tendría que haberme metido ahí.

En cuanto al golpe, la verdad es que, en el momento, yo creo que con la adrenalina, o sea, fue chocante cuando lo recibí, fue chocante, pero no puedo decir cómo quedé.

-¡Me dolió!,

Pero en el momento la verdad, es que estaba tan interesada en lograr separarlos, que la verdad es que en el momento no sentí nada.

Después de que pasó la situación, bueno, obviamente cuando ellos me pegaron, así como que… la mayor parte de los estudiantes como que ahí se metieron también como a separarles, porque les dijeron:

-Oye, ¡Cómo que le pegaste a la profe!

- ¡Ya córtenla!

Como que ahí, el resto de los estudiantes, le tomaron más peso cuando me pegó. Pero en el momento, cuando recién comenzó la pelea, muchos inclusive alientan aquí, como que:

- ¡Ya peleen, peleen, peleen!

> Porque la mayoría de los estudiantes o de las personas en realidad son morbosas, entonces les gusta ver ese tipo de situación. Pero cuando el estudiante me golpeó, ahí como que recién le tomaron un poco el peso y ahí intentaron detener-

nos. En el momento en que terminó la pelea y ya logramos separarlo, yo creo que ahí me vinieron todas las emociones como juntas, en realidad.

Yo estaba muy nerviosa, de hecho, durante el día y toda la semana como que estaba así temblando. Y si bien me quedó así el pecho delicado por el golpe, yo creo que lo peor fue la forma, el miedo que tenía, pero fue peor la parte psicológica que la física.

Porque el golpe, si bien fue chocante y muy doloroso, fue el miedo, a que se volviera a repetir la situación... y estuve muy nerviosa durante mucho tiempo, yo creo que durante todo ese año, pero principalmente durante el primer mes...esto fue como en junio, más o menos, al terminar el primer semestre.

Además, que justo durante ese tiempo se habían desarrollado varias peleas que fue todo el tiempo después de pandemia, donde en varios establecimientos tuvieron muchas peleas y entonces acá entramos y se desarrollaron muchas peleas y todo va en aumento... en un momento como que me sentí un poco sobrepasada.

Traté de regularme, pero fue muy difícil. Yo creo que no tengo muchas estrategias como para poder autorregularme en ese sentido, porque no es algo que uno esté acostumbrado a ver todos los días, si bien nosotros evidenciamos peleas, muchas peleas y qué sé yo, no es común tampoco que nosotros nos veamos directamente involucrados en ellas. Así que me costó un poco la verdad.

El apoyo emocional fue entre colegas no más, pero los más cercanos, inclusive hubo un vídeo donde se ve que yo estaba separando la pelea y todo, pero como de parte del establecimiento no, como que después de eso solamente, del equipo directivo, se dijo que a modo general que nosotros evitáramos e involucrarnos en este tipo de situaciones, porque nosotros podríamos salir perjudicados, pero, así como contención, la verdad es que no, solamente por mis colegas más cercanas.

La verdad, no sé qué tan preparado puede estar uno como para poder resolver esa situación, porque muchas veces a lo mejor, aunque uno esté muy preparado, uno no sabe cómo pueden reaccionar los estudiantes en el momento o uno.

Quizás hubiese sido necesario más apoyo de la institución o de otra persona que hubiese estado ahí, que me hubiese prestado apoyo en el momento.

> Creo que a lo mejor uno debería estar preparado, muy bien preparado psicológicamente como para poder calmar un poco a los estudiantes, pero muchas veces, como una sola persona es difícil, porque yo a lo mejor podría tener muchas herramientas para poder calmar a los estudiantes, pero aunque tú trates de aplicarlas, a veces es difícil porque son dos personas que están con la ira a flor de piel, donde muchas veces los chiquillos están acostumbrados a un clima violento, porque en sus casas quizás muchas veces lo ven como algo normal, entonces es como difícil poder controlar la situación una persona sola.
>
> Ahora soy cautelosa siempre, por ejemplo, si yo veo dentro del aula que se ponen dos estudiantes como a discutir, trato de inmediatamente calmar la situación, conversarlo con ellos, si veo que la situación podría ponerse un poco más tensa, los derivo inmediatamente a convivencia escolar como para poder prevenir cualquier tipo de situación, ya sea, no sé, dentro de mi jefatura o con los cursos donde me encuentro revisando las clases.
>
> Yo personalmente, la verdad es que me sentí como quizás un poco desprotegida, puede ser la palabra, durante mucho tiempo y poco apoyada también, porque sentía que en cualquier momento podría volver a repetirse la situación…si hubiese sido a lo mejor distinto, podría haberme visto afectada de otra forma mucho peor…estuve harto tiempo como con miedo, quizás, de que pudiese volver a repetirse algo similar. Entonces trataba a toda costa de prevenir cualquier situación que pudiese provocar algo similar a lo que había ocurrido.
>
> No sé si se ve afectada la relación con mis estudiantes, pero lo que si yo creo que me dejo una enseñanza, de que siempre tratar de inculcarle a los chiquillos que si ellos tienen problemas con otros estudiantes, ya sea de otros cursos, o dentro del mismo curso, siempre es importante la comunicación,

siempre inculcándoles que cualquier problema que ellos tengan, siempre resolver conversándolo.

Entonces, en mi jefatura, sobre todo, siempre les comento lo mismo porque es obvio que van a haber roces, siempre hay diferencias de opinión en todos los lugares, o sea, ya sea ahora les va a pasar también después en su vida laboral. Entonces trato de inculcarles eso, que cualquier problema que ellos tengan, ya sea con sus compañeros de curso u compañeros de otros niveles, siempre primero conversarlos.

Si ellos ya, por ejemplo. no llegan a un acuerdo y que se acerquen a mí, que me lo comenten y yo ayudarles a resolver o ya si ven que no tiene solución, ir a convivencia, ir con la orientadora o la psicóloga o con quien ellos estimen conveniente.

Como describe su bienestar

Que pese a este tipo de situaciones yo tengo bastante cercanía con mis estudiantes. Y que, por ejemplo, nosotros vayamos conversando con ellos estas mismas situaciones de que yo les comenté, de que si tienen algún problema con algunos compañeros, ellos confían en mí y me cuenten sus cosas, me cuenten sus problemas, muchas veces eso ha ayudado a que ellos puedan resolver los conflictos.

Yo he conversado con ellos, muchas veces también hemos tenido que llamar a sus apoderados, pero me gusta que ellos confíen en mí, porque de esta forma podemos evitar conflictos futuros. Así que yo creo que eso igual me ayuda a poder relacionarme mucho más con ellos desde el tema de la confianza.

Cómo describe su Resiliencia

Bueno ese año yo me estaba, por problemas aparte, estaba teniendo terapias con psicóloga, entonces yo le comenté la situación. Yo creo que eso me ayudó un poco también a salir adelante, las terapias que ya estaba teniendo con ella, además del apoyo de mi círculo más cercano dentro del establecimiento, que yo creo que eso fue lo más importante, y además el apoyo de mi familia.

La verdad es que mi familia al principio igual estuvo súper choqueada. De hecho, mi mamá obviamente no quería que yo volviera a trabajar, que es lo normal, pero...yo creo que el apoyo de la familia y tu grupo más cercano es lo más importante, amigos, colegas dentro del establecimiento, que en realidad son los mismos amigos que uno tiene afuera, porque finalmente uno pasa la mayor parte del tiempo acá, en el trabajo.

Cómo describe su florecimiento profesional

Yo creo que crecí bastante en el tema, como les he comentado anteriormente, que hoy en día si veo cualquier conflicto trato de inmediatamente de poder solucionarlo y conversar con los estudiantes y quizás antes a lo mejor me dedicaba más a hacer mis clases, a hacer mi trabajo, obviamente siempre preocupada del aspecto pedagógico, pero hoy en día me he preocupado también de la parte social, que muchas veces nosotros como docentes dejamos de lado, porque muchas veces nos enfocamos solo en lo pedagógico.

Pero hay muchos estudiantes que tienen problemas, que están preocupados durante la clase, entonces hoy en día me ha ayudado más en mejorar esa parte social, que quizás a lo mejor antes no la tenía tanto con mis estudiantes y en mejorar la confianza también, que ellos tienen con nosotros como docentes.

Reflexión personal de la docente entrevistada

Si pudiera volver el tiempo atrás ...a lo mejor no me hubiese involucrado tanto, a lo mejor hubiese, o sea, si hubiese hecho algo al respecto, no me hubiese quedado ahí de brazos cruzados. Lo que yo creo que hubiese hecho diferente es haber ido a pedir ayuda primero, no haberme involucrado directamente yo sola, porque resolver ese tipo de conflictos, una persona sola, más bien de nuestro género, la verdad, es mucho más difícil.

Quizás si hubiese ido un colega varón a separarlos, no le hubiese pasado eso, porque los respetan.

> A lo mejor ellos hubiesen reaccionado y se hubiesen separado inmediatamente, pero nosotras como mujeres y siempre viéndonos como el género más débil, la verdad es que debería haber ido a buscar apoyo primero, pero sí, igualmente hubiese intercedido, pero no sola.
>
> Para enfrentar situaciones como esta…tienes que ser bastante fuerte mentalmente para poder enfrentar este tipo de situaciones porque, yo creo que nuestra profesión hace que nosotros seamos así cada día, porque quizás hubiese sido, no sé, una persona que no está acostumbrada a ver este tipo de situaciones, a lo mejor no hubiese reaccionado de la misma manera o quizás, ni siquiera hubiese reaccionado o se hubiese asustado.
>
> Creo que es súper importante poder evidenciar este tipo de cosas porque la mayor parte del tiempo a nosotros nos ven como los docentes que solamente tenemos que enseñar contenidos y nada más, pero no saben qué es lo que hay detrás. Nosotros vivimos muchas cosas todos los días, que nunca se comentan, entonces es súper importante, sobre todo ahora, donde han habido muchos casos de maltrato hacia los profesores y es súper importante poder mostrar esto y que es real y que pasa todos los días y en muchos establecimientos, así que gracias a ustedes y cualquier cosa que necesiten, yo voy a estar dispuesta a participar con ustedes, porque son muchas las situaciones que nosotros vivimos diariamente, así que agradecida también con ustedes.

Parte II: Análisis socioemocional y situado del caso 11

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

Esta fase evalúa el estado interno de la docente y su monitoreo del aula antes de que el estallido físico de la pelea irrumpa en su espacio.

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. La docente opera bajo una normalización del estrés y del roce cotidiano en el aula. Al quedarse revisando evaluaciones en la sala durante el recreo, no realiza una lectura consciente de sus propios niveles de fatiga o del estado de alerta de su cuerpo. Esta falta de autolectura preventiva la deja expuesta de forma sorpresiva a la crisis.

2. Conciencia emocional interpersonal: Ausente / Por fortalecer. Existe una desconexión en la lectura anticipatoria del entorno relacional durante el recreo. Al concentrarse exclusivamente en la tarea administrativa de revisar pruebas, la docente no percibe las señales de tensión, las discusiones previas en el pasillo ni el movimiento de los alumnos que entraban a la sala. Esto impide que note el peligro ambiental antes de que los dos estudiantes de cuarto medio ingresen peleando de forma violenta.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

Esta dimensión describe el nudo exacto donde la agresión física de los estudiantes colisiona con el escudo socioemocional de la docente.

3. Presencia plena (mindfulness): Ausente / Por fortalecer. Al irrumpir la pelea en la sala, la docente experimenta un fuerte shock

y una inundación de adrenalina que anula su anclaje consciente. Actúa de manera automática e impensada, perdiendo la capacidad de observar la situación de forma neutra para evaluar los riesgos antes de intervenir.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Funciona como su soporte mínimo de control. A pesar del pánico, de la violencia extrema de la escena (presencia de una manopla y una navaja) y de recibir un fuerte impacto en el pecho, la docente inhibe con éxito impulsos caóticos como gritar descontroladamente, agredir o arrancar, sosteniendo el esfuerzo por separar a los alumnos hasta la llegada de ayuda.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. Ocurre un abandono absoluto del instinto de autoprotección y de sus propios derechos de seguridad. La docente prioriza la contención de los estudiantes por encima de su propia integridad física, arriesgando su vida ante jóvenes que la doblaban en tamaño y fuerza y que portaban elementos contundentes.

6. Comunicación asertiva: Ausente / Por fortalecer. En el momento álgido, el mensaje verbal se diluye debido al caos físico. Intentar «calmarlos» de forma directa en medio de un intercambio de golpes anula la efectividad de cualquier instrucción, pues no cuenta con un guion firme y claro que ponga un límite relacional.

7. Tolerancia: presente. Se devela en la capacidad voluntaria para procesar y soportar la intensa y traumática incomodidad física y psicológica del escenario sin abandonar la sala, manteniendo el cuerpo en la trinchera del conflicto hasta lograr la separación.

8. Toma de perspectiva: presente. Operacionalizada de forma cognitiva al disociar el golpe recibido de un ataque intencional dirigido

hacia su persona. La docente comprende de inmediato que el impacto de la manopla fue accidental ("sé que no fue con intención"), interpretando que los jóvenes estaban cegados por la ira del momento.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. La presencia y la voz de la docente no logran actuar como un espejo que module o calme a los estudiantes. Al carecer de técnicas de manejo de distancias o de modulación tonal para crisis graves, su intervención no disminuye la agresividad de los jóvenes, requiriendo el apoyo de otra colega que tenía un vínculo de mayor confianza con uno de ellos.

10. Empatía interpersonal: presente. Manifestada en el genuino interés por el bienestar de sus alumnos, incluso de aquellos que protagonizaron la pelea. La docente antepone el resguardo de la vida de los estudiantes a su propia seguridad, motivada por el hecho de que uno de los involucrados pertenecía a sus cursos regulares.

11. Escucha activa: Presente / Observada en la fase posterior. Se devela en la apertura relacional para recibir los relatos y preocupaciones de los jóvenes de su jefatura, validando sus dinámicas de convivencia diaria fuera del nudo crítico.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante una disputa violenta de grandes proporciones motivada por rencillas anteriores, la docente carece de herramientas autónomas de mediación, cayendo en una intervención física directa e impulsiva en lugar de buscar un desescalamiento seguro.

3. Fase Post-Crítica: restauración y resiliencia docente

Esta fase analiza el procesamiento del trauma físico y psicológico en un entorno de soledad institucional y la posterior reconfiguración de su práctica hacia la prevención.

13. Reflexión emocional: presente. Desplegada con máxima lucidez analítica sobre la praxis. La docente evalúa retrospectivamente su error al intervenir sola («hoy en día lo pensaría un poco más… lo que haría diferente es haber ido a pedir ayuda primero») y utiliza el malestar para dar un giro consciente a su labor, incorporando la dimensión social y la prevención en sus aulas.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Se devela un vacío de amabilidad hacia sus propias limitaciones físicas y emocionales frente a la crisis. Al recibir comentarios fríos del establecimiento que la culpaban del incidente («yo fui la que no tendría que haberme metido ahí»), la docente internaliza el reproche, cargando en soledad con la culpa y la etiqueta de debilidad por razones de género.

15. Gestión del estrés: Ausente / Por fortalecer en la fase institucional. La docente experimenta síntomas de trauma secundario severo durante todo un año (nerviosismo, temblores corporales, opresión en el pecho ante cualquier discusión). Al no recibir contención ni apoyo emocional por parte del equipo directivo («se sintió desprotegida… poco apoyada»), depende de su terapia psicológica externa y del desahogo informal con colegas cercanos para evitar el colapso vocacional.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 11 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 11. En ella se desglosa el despliegue es-

tratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 11. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 11.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula en Lenguaje Pedagógico)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	No observadas de forma literal en la narrativa para este tiempo específico.	1. Auto-conciencia emocional. 2. Conciencia emocional interpersonal. Evidencia: "experiencias... que quizás ya hemos normalizado... nos encontrábamos en recreo... me encontraba realizando unas evaluaciones. Los estudiantes podían ingresar a la sala".	1. Aplicar la "Pausa de Escaneo Ambiental" durante espacios de descanso (Alineada con la Autoconciencia y Conciencia Interpersonal): Si decide quedarse en el aula durante el recreo para adelantar trabajo administrativo (como revisar tareas o evaluaciones), evite el aislamiento cognitivo absoluto o "efecto túnel". Para ello, implemente la estrategia autónoma de los Tres Focos de Conexión (un minuto de pausa cada 15 minutos de trabajo): Foco Interno (Autoconciencia): Despegue la mirada del papel, apoye los pies firmes y registre su cuerpo. ¿Tiene tensión en el cuello? ¿Siente fatiga acumulada? Reconocer su propio estado le permite recuperar el control de sus reacciones antes de cualquier interrupción. Foco Ambiental (Conciencia del Entorno): Observe la sala y escuche el pasillo. Evalúe el volumen, el tono de las risas o discusiones y el nivel de agitación de los estudiantes que entran o salen. Foco Preventivo (Acción Protectora): Si detecta señales de tensión o un ambiente altamente caldeado, actúe antes del estallido: cierre la puerta para resguardar su espacio o solicite preventivamente la presencia de inspectoría o el equipo de convivencia en el sector. Mantener este mínimo de atención activa evita que un conflicto externo lo tome por sorpresa y protege su integridad psicofísica (Falk et al., 2022; Mosito & Sitoyi, 2024). 2. Establecer el "Encuadre de Aula como Espacio de Regulación y Pausa" (Competencias: Comunicación Asertiva y Autocuidado Docente): Para resguardar su espacio psicofísico y tener un momento de desconexión antes del inicio de las clases, el docente puede definir la sala de clases durante el recreo como un "entorno de baja intensidad". Comunique a los estudiantes un acuerdo claro y visible para el uso del aula en los tiempos de descanso, expresándolo de forma cercana: "Durante el recreo, nuestra sala será un espacio de calma para quienes necesiten descansar, conversar tranquilos, dibujar o leer. Para cuidar este ambiente, dentro de la sala mantendremos un tono de voz suave. Si hoy tienes ganas de correr, saltar o jugar con mucha energía, el patio es el lugar perfecto para eso". Si ingresan estudiantes con niveles altos de agitación, el docente intervendrá de manera serena y asertiva, recordándoles la función del espacio en ese momento: "Veo que están con mucha energía hoy y eso está genial, pero recuerden que la sala en el recreo es para descansar. Los invito a ir al patio para que puedan jugar libremente allá y los espero de vuelta al tocar el timbre". Esto protege el bienestar del profesor sin generar distancia afectiva con los alumnos (Nelsen et al., 2009; Savina et al., 2024;.Zondo et al., 2023).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula en Lenguaje Pedagógico)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	4. Regulación emocional (inhibición de la agresión). 7. Tolerancia. 10. Empatía interpersonal. Evidencia: "con la adrenalina no pensé nada... lo único que quería era separarlos... intenté separarlos tratando de calmarlos... recibí un manotazo fuerte".	3. Presencia plena (mindfulness). 5. Empatía intrapersonal. 6. Comunicación asertiva. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo. Evidencia: "uno actúa sin pensar... en ese entretanto me llegó un manotazo... una sola persona es difícil... son dos personas que están con la ira a flor de piel".	1. Técnica de "Anclaje de Seguridad y Activación de Auxilio Institucional" (Competencias: Presencia Plena y Empatía Intrapersonal): En el instante en que irrumpa una agresión física de alta intensidad entre estudiantes en el aula, el docente detendrá el impulso automático de interponer físicamente su cuerpo para separar a los involucrados. Dé dos pasos hacia atrás para mantener una distancia segura de la trayectoria de los golpes y busque el resguardo de una barrera física (como el escritorio o el muro). Realice una respiración profunda para estabilizar su ritmo cardíaco. Active de inmediato su empatía intrapersonal auto-protectora, recordándose a sí mismo: "Mi seguridad física es la base para poder ayudar; interponer mi cuerpo de forma directa arriesga mi integridad y altera el procedimiento adecuado". Desde esta postura de presencia plena y calma, asuma el control directivo de la seguridad ambiental: ordene en voz alta al resto del curso alejarse de la zona de conflicto y active de forma inmediata el auxilio institucional (enviando a un estudiante por ayuda o usando el canal de emergencia del colegio) para que el equipo de convivencia o inspectores capacitados contengan la situación. Esto resguarda al docente del peligro físico y la culpa vocacional, asegurando una respuesta técnica y protegida (Saadu, 2024; Villafuerte-Díaz et al., 2024). 2. Desescalamiento mediante el "Guion de Evacuación Estructurada y Activación de Red" (Competencias: Comunicación Asertiva, Co-regulación y Manejo del Desacuerdo en Crisis): Ante un escenario de violencia explícita con uso de elementos contundentes, el docente suspenderá cualquier intento de mediación verbal o discursos directos con los agresores en pleno clímax del conflicto. Utilice una comunicación asertiva de alta intensidad: un tono de voz fuerte, claro, asertivo y directivo dirigido exclusivamente al resto del grupo que actúa como espectador, tomando el control de la seguridad ambiental para corregular el pánico: "Todo el curso va a evacuar la sala en este momento de forma ordenada. Diríjanse de inmediato a la zona de seguridad del patio". Paralelamente, delegue una función de enlace mediante una instrucción personalizada y directa para evitar el efecto espectador: "Juan, corre ahora mismo a inspectoría general, informa que tenemos una emergencia en la sala X y que traigan al equipo de apoyo de inmediato". El docente se posicionará cerca de la vía de evacuación, manteniendo una vigilancia panorámica a distancia segura, protegiendo su integridad psicofísica y la de la mayoría del grupo hasta el arribo del soporte institucional (Dzuka & Dalbert, 2007; Gerberic et al., 2014; Longobardi, et al., 2019; McMahon et al., 2020).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas para Profesores (Acción Autónoma de Aula en Lenguaje Pedagógico)
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional. Evidencia: "lo que yo creo que hubiese hecho diferente es haber ido a pedir ayuda primero… hoy en día si veo cualquier conflicto trato de inmediatamente de poder solucionarlo".	14. Autocompasión. 15. Gestión del estrés (fase institucional). Evidencia: "estuve durante todo ese año escolar muy traumada… venía ese apretón en el pecho… de parte del establecimiento no hubo contención… me sentí desprotegida".	1. Práctica de "Desactivación de la Culpa y Autoamabilidad" (Competencia: Autocompasión y Aceptación Emocional): Para aliviar la tensión acumulada, la preocupación y los pensamientos repetitivos causados por la falta de apoyo o los cuestionamientos fríos de la institución tras una crisis, el docente aplicará la autoamabilidad hacia su propia experiencia. En lugar de asumir la responsabilidad por la violencia de terceros, el profesor activará un diálogo privado y consciente para validar sus emociones y proteger su autoestima profesional: "Reaccioné guiado por un instinto protector y de cuidado hacia mis estudiantes ante una situación extrema; que alguien haya resultado dañado es consecuencia de la violencia del conflicto y no una falta de mi capacidad profesional como educador. Merezco procesar esta angustia con paciencia, sin juzgarme y sin aceptar comentarios que cuestionen mi idoneidad o me hagan sentir débil por mi género. Di lo mejor de mí en un momento difícil". Esta práctica de reconfiguración interna disuelve la culpa vocacional injustificada, frena el desgaste emocional posterior al incidente y reafirma el valor profesional del docente frente al entorno (Anderman et al., 2018; Okeke & Simphiwe, 2024). 2. Consolidación de la "Bitácora de Cuidado Docente y Red de Prevención Comunitaria" (Competencias: Autocompasión, Autocuidado y Liderazgo Protector): Al finalizar el período crítico, el docente consolidará su bienestar integral mediante el establecimiento de fronteras saludables y redes de apoyo. En primer lugar, active espacios de diálogo reflexivo y validación mutua con colegas de confianza; compartir las sensaciones del día con sus pares le permitirá confirmar que la violencia escolar es un fenómeno ambiental complejo y no una falla de su gestión, aliviando de este modo el peso de la autocrítica. Una vez restaurada su calma y energía personal, el docente capitalizará esta experiencia transformándola en una herramienta de aprendizaje protector. Promueva en su jefatura de curso espacios de diálogo y asambleas reflexivas con los estudiantes, enseñándoles de manera proactiva a identificar y verbalizar los roces o tensiones cotidianas antes de que escalen hacia la agresión física. Esta práctica resguarda la salud emocional del educador a través de la solidaridad entre pares y convierte un desafío vivido en pedagogía activa para la convivencia escolar (Coaston & Lawrence, 2019; Nelson et al., 2018).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 11)

Caso 11: la prevención comienza con el vínculo

Las experiencias críticas suelen dejar aprendizajes que trascienden el momento en que ocurren. Este caso muestra cómo una situación de alta intensidad puede modificar la forma en que una docente comprende la prevención y el abordaje de los conflictos escolares. Aunque el episodio se inicia con una pelea de alta intensidad entre dos estudiantes y culmina con la docente recibiendo accidentalmente un golpe mientras intentaba intervenir, la reflexión posterior trasciende el incidente mismo y se orienta hacia los aprendizajes que surgen de la experiencia.

Uno de los aspectos más significativos del relato es la sensación de vulnerabilidad y desprotección que permanece después de la situación. El miedo a que el episodio pudiera repetirse, la preocupación constante frente a posibles conflictos y la percepción de escaso apoyo institucional marcaron fuertemente los meses posteriores. Sin embargo, lejos de limitarse al impacto emocional de lo vivido, la docente comienza progresivamente a desarrollar una mirada distinta sobre su rol frente a los conflictos escolares. A lo largo de la narrativa emerge con fuerza la idea de que muchas situaciones de violencia pueden abordarse antes de que alcancen niveles críticos. La experiencia la lleva a prestar mayor atención a las relaciones entre los estudiantes, a detectar señales tempranas de tensión y a promover activamente espacios de diálogo y comunicación. En este sentido, la prevención deja de entenderse únicamente como una respuesta institucional frente a los problemas y comienza a construirse desde las interacciones cotidianas que los docentes desarrollan con sus estudiantes.

El caso muestra que los vínculos de confianza pueden transformarse en una herramienta fundamental para anticipar conflictos, facilitar la búsqueda de ayuda y promover formas más constructivas de resolución de desacuerdos. Escuchar, conversar y generar espacios donde los estudiantes se sientan acogidos aparecen como recursos que permiten intervenir antes de que las situaciones escalen hacia escenarios de mayor riesgo. Uno de los aprendizajes que deja esta experiencia es reconocer el valor preventivo que poseen las relaciones educativas. Más allá de los protocolos y procedimientos formales, el vínculo cotidiano entre docentes y estudiantes puede constituirse en un espacio privilegiado para detectar necesidades, contener tensiones y promover formas de convivencia más respetuosas y seguras para todos.

Pregunta para la reflexión: ¿De qué manera los vínculos que construyo con mis estudiantes pueden ayudar a identificar y abordar tempranamente situaciones que podrían transformarse en conflictos mayores?

Caso de Praxis 15 – Crisis TEA, contención, y crecimiento profesional



Parte I. Narrativa detallada y relato original de la docente (caso 12)

Nombre del caso: Crisis TEA, contención, y crecimiento profesional

Trayectoria docente

> Tengo 37 años, soy profesora de historia y geografía. Ya trabajo desde el año 2011, así que tengo bueno del 2012, en realidad estoy trabajando, así que tengo 12 a 13 años de experiencia. Trabajo en la escuela de la comuna de la provincia de Diguillín, de la región de Ñuble, tengo diplomado en mediación escolar.

Personas/actores involucradas

Docente de historia, estudiante de octavo año básico y demás compañeros de curso.

Curso/nivel educativo

Octavo año básico, escuela pública de la región de Ñuble.

Contexto de la situación (caso, el problema)

Docente separa a un estudiante que agrede físicamente a un compañero, apretándolo del cuello.

Qué ocurrió antes de la situación crítica

> En octavo básico, había un estudiante que tiene el diagnóstico de TEA. Este estudiante tomaba medicamentos muy temprano en la mañana. Por lo tanto, en el primer bloque de clases que era donde me tocaba a mí hacer clases de historia, por ejemplo, estaba durmiendo, ya siempre estaba somnoliento,

> se notaba que no había descansado bien, tenía hambre, quería salir de la sala.

Constantemente quería salir de la sala y en realidad no hacía ninguna de las actividades propuestas en clase.

> *Bueno por otras situaciones, porque además yo trabajo en convivencia escolar, yo conocí a su familia. Ya su mamá, sus hermanos, entonces conoció un poquito el contexto familiar que él tenía y realmente era complejo.*
>
> Él estaba dormido, además, se sentaba en la última fila como para que los compañeros lo dejaran dormir...en realidad, como que los profesores nos habíamos puesto de acuerdo, por así decir, que no lo molestáramos, porque, además, cuando él era pequeño había roto unas puertas, mamparas en la escuela, entonces realmente era complejo.

Yo creo que lo desencadenó, eso... que lo molestaran.

La verdad es que tampoco lo obligaba a hacer las actividades, sino que sabía que él como que despertaba en una hora más, de avanzada la clase y trabajaba en algo.

Que ocurrió durante la situación crítica

> En particular ese día, al chico como otro compañero lo despertó, ya empezó a ponerse muy agresivo y a tirar las cosas. Los cuadernos, que tenía sobre la mesa, hasta que en un momento agarró un compañero del cuello. Así es ya... él es un niño muy grande. Estamos hablando de que mucho más alto que yo. Igual nos dio miedo.
>
> Provocó mucho miedo, se paralizó la clase y fue una situación bastante conflictiva dentro de la sala. Estaba solamente, porque él pertenece al programa de integración escolar, pero en

> los horarios de historia, en mi escuela, no, en todas las horas va la profesora diferencial, porque ella está más clases de lenguaje y de matemática.

Entonces en ese momento yo estaba sola, estaba con material de con diapositivas explicando el contenido. Además, había entregado una guía de trabajo.

> Obviamente me sentí muy angustiada, y le pedí a un compañero que fuera a buscar al, psicólogo y él llegó y logró contenerlo... y teníamos como ese protocolo de actuación. Bueno, en ese momento el chico, como te digo, tomó otro entonces entre los compañeros, en realidad, como que lo lograron separar del cuello, lo lograron separar. Yo solamente, la verdad, es que quedé como shock. Porque no era una situación recurrente.
>
> Sentí con tensión después...me acuerdo del dolor de cabeza, pero en el momento como que me subió la temperatura me vino una sensación como de sudoración. Se me aceleró el corazón, porque además el chico podía provocar algún daño en algún estudiante.
>
> Los compañeros, como lo conocían desde pequeño, algunos se quedaron tranquilos y se distanciaron de él en la situación. Yo le decía al estudiante, trata de calmarte, pero no pu... y allí los otros compañeros que también eran más grandes, otros niños, trataron de separarlo con el niño que había peleado, que lo tenía del cuello. Pero la mayoría del curso sabía que se tenía que alejar.

Qué ocurrió después de la situación crítica

> Llegó ahí el psicólogo y lo sacó, obviamente con alguna dificultad al inicio, pero después ya salieron, conversaron. Se llamó al apoderado también.

Después, obviamente no me sentí bien, me dolió la cabeza.

- ¡Uno se siente como impotente frente a esas situaciones!

> Por lo tanto, me costó de nuevo retomar mis actividades. Eso, más que nada, subí a la sala de profesores y compartir ahí un poco tratar de estar más sola, respirar. Recibí apoyo de mis colegas más cercanos, y también del equipo porque yo pertenezco al equipo de convivencia, entonces ahí también otra psicóloga que también me contuvo, conversamos.

...la verdad que me sentí sin muchos recursos, me sentí sobrepasada sí y me faltó saber qué hacer en esta situación.

> Primero mantuve la calma y estuve tranquila, en ningún momento no sé, no grité o le di una instrucción a algún estudiante como de manera alterada. Traté de acercarme al estudiante, de conversar con él de manera tranquila. Pedía ayuda que era parte del protocolo. Alejamos el espacio. Esto del despeje como ambiental, que se hace en realidad de que no siga el niño como teniendo estas crisis conductuales.
>
> Lo que pasa es que, como docente, uno se siente como vulnerado primero. Se siente que no estás protegido en tu lugar de trabajo...como tocó de manera agresiva el compañero, también en un momento lo podría hacer contra ti, aunque en esta situación no fue, pero uno se lo imagina. Recuerdo también que en la próxima clase tenía miedo de volver a enfrentarme al estudiante.

A nivel profesional, dentro de nuestro gremio docente, hay algunos que dicen:

-¡No es que a mí no me pasa eso!

Es como también que hay como una forma de por qué te pasa eso a ti, si a mí no, conmigo se porta bien o conmigo trabaja.

Profesionalmente creo que tampoco hay tanto apoyo, por parte de los profesores. Sí, lo encontré en los psicólogos.

> Estas situaciones son alejadas, no es algo que ocurre tan frecuentemente en la escuela y en esta situación particular, lo que me cuestiono quizás, es que, si estaba bien, dejarlo descansar, a lo mejor lo hubiese dejado salir antes de la sala, darme cuenta que a lo mejor él no estaba bien. Haber previsto un poquito su reacción, quizá.
>
> No sé, haber conocido más estrategias como para calmarlo... creo que es muy necesario, porque finalmente nosotros como profesores cuidamos y somos cuidadores muchas horas del día, pero nosotros también necesitamos ser cuidados y creo que ahí comienza como la transformación, primero como adultos que tengamos estas habilidades de que podamos reconocer nuestras emociones.
>
> Que podamos mantener la calma, apoyar o tratar de regular a otro niño, entonces todas esas habilidades tenemos que irlas conociendo y manejando... mira, por lo menos en la escuela hay algunas instancias que desde el mismo equipo de convivencia se realizan una vez al mes. Hay una pequeña capacitación que la hacemos en el mismo equipo. O invitamos a alguien justamente para que se conversen algunas de estas cosas, por ejemplo, la actuación en crisis.

Así a todos, no solamente a los niños del programa de integración educativa, lo enfocamos a todos los estudiantes.

Como describe su Bienestar

> O sea, practico. Trato de practicar yoga, me gusta bordar, leo paso tiempo con mi hijo. Estas son como mis actividades más de autocuidado. Ahora estoy con problemas de moverme, por eso estoy con licencia porque tuve un accidente en un trekking, me caí, estuve con una fractura, pero la verdad es que me gusta caminar.

Cómo describe su Resiliencia

> Voy a ser bien honesta, yo creo que hay que seguir, son situaciones que van ocurriendo y en la vorágine del ejercicio docente, como que uno no tiene mucho tiempo de reflexionar o calmarse, vivir las emociones, creo que ese es un gran problema que tenemos, como que hay que… en la otra hora de clases seguir …y si el niño no te agrede, no vas a contratar lesiones…entonces sigues haciendo clases.
>
> Como que después viene el bajón más en la casa…lo primero que hago, lo conversó en mi casa y ahí lo converso con mi pareja y él me da como otro punto de vista. Lo conversamos y ahí como que me voy calmando, con mi hijo también.

Cómo describe su florecimiento profesional

> No sé, yo creo que lo que hace uno, y lo que yo he hecho en realidad, es que he diversificado mi forma de trabajar en aula, por ejemplo, ya he incorporado, no sé actividades que sean más lúdicas, como soy profesora de historia, de repente es un poco tedioso, entonces hago, no sé, juegos de adivina, con material concreto, cómo hago clases desde quinto a octavo, lo puedo hacer. Utilizar canciones, imágenes y de esa manera también. Se provoca un mejor ambiente en clase y menos desregulaciones emocionales, agresiones.

Entonces, sí creo que esto es desafiante para ir uno ir creciendo. Así lo he sentido.

> También en una oportunidad sentí culpa, que como que no tenía tanta paciencia con un niño y dije pucha, voy a tener que ir al doctor y a lo mejor estaré con licencia. Pero después ya, vuelvo a mi centro y así…

Parte II: análisis socioemocional y situado del caso 12

1. Fase Pre-Crítica: el andamiaje preventivo

1. Autoconciencia emocional: Ausente / Por fortalecer. El docente inicia la jornada con una desconexión de sus propios indicadores de tensión acumulada. Al enfrentar una rutina escolar demandante, no realiza una pausa reflexiva para evaluar su nivel de paciencia o su disposición energética frente a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), ingresando al aula sin un filtro protector previo.

2. Conciencia emocional interpersonal: Ausente / Por fortalecer. Se evidencia una dificultad para leer los antecedentes o «gatillantes» ambientales del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) antes del estallido. Al centrarse en el flujo general de la clase, el docente no logra percibir las micro-señales de saturación sensorial o frustración cognitiva que el alumno manifestaba de forma sutil en los minutos previos, perdiendo la oportunidad de anticipar la crisis.

2. Fase crítica: la praxis de respuesta directa

3. Presencia plena (mindfulness): Ausente / Por fortalecer. Al desatarse la crisis desregulativa del estudiante, el docente entra en un estado de agitación interna que nubla su juicio inmediato. La intensidad del comportamiento del alumno provoca un secuestro emocional en el profesor, impidiéndole observar la situación de forma neutra y objetiva para elegir la mejor estrategia de contención.

4. Regulación emocional para inhibir impulsos disruptivos: presente. Actúa como el dique de contención básico. A pesar de la fuerte tensión, el desconcierto y el impulso natural de levantar la voz o imponer autoridad de forma rígida, el docente logra controlar sus reacciones visibles, evitando empeorar el desborde del estudiante y manteniendo una presencia físicamente segura.

5. Empatía intrapersonal: Ausente / Por fortalecer. El docente anula sus propias necesidades de resguardo emocional durante el nudo crítico. Se sobrecarga con la responsabilidad absoluta de «salvar» la situación y evitar el juicio de sus pares, descuidando el impacto que el desgaste de la contención está generando en su propio equilibrio psicofísico.

6. Communication asertiva: Ausente / Por fortalecer. En el momento del desborde, el discurso verbal del docente carece de la estructura simplificada que requiere un estudiante con TEA. Utilizar instrucciones largas, explicaciones complejas o tonos de voz variables satura aún más el canal auditivo del alumno, en lugar de ofrecer directrices cortas, predecibles y calmadas.

7. Tolerancia: presente. Se manifiesta en la notable capacidad del profesor para sostener la interacción y permanecer en el espacio de la crisis sin abandonar al estudiante ni reaccionar de manera negligente, soportando la alta dosis de frustración que genera la falta de respuesta inmediata a sus intentos de ayuda.

8. Toma de perspectiva: presente. El docente logra separar al estudiante de su conducta desregulada. Comprende cognitivamente que la crisis no es un acto de malicia, manipulación o flojera, sino una manifestación dolorosa de una saturación que el alumno no puede procesar por sus propios medios.

9. Co-regulación emocional: Ausente / Por fortalecer. La corporalidad y el ritmo respiratorio del docente no logran actuar como un anclaje externo de calma. Al estar internamente tenso, transmite inconscientemente esa vibración de alerta al estudiante, lo que prolonga el bucle de desregulación en lugar de acortarlo.

10. Empatía interpersonal: presente. Se devela de forma profunda en la genuina preocupación por el sufrimiento del menor. El docente se moviliza desde el afecto y el deseo de proteger al estudiante de la exposición ante sus compañeros, priorizando su dignidad e integridad en todo momento.

11. Escucha activa: Presente / Enfocada en lo no verbal. El docente despliega una atención total a las señales corporales, llantos o movimientos del estudiante, intentando descifrar la necesidad insatisfecha detrás de la crisis a pesar del ruido ambiental.

12. Manejo del desacuerdo: Ausente / Por fortalecer. Ante la negativa radical o el bloqueo del estudiante para seguir la actividad propuesta, el docente carece de rutas alternativas de flexibilización curricular o acuerdos visuales, lo que termina empujando la interacción hacia el nudo crítico.

3. Fase post-crítica: restauración y resiliencia docente

13. Reflexión emocional: presente. Se despliega de manera retrospectiva y con un alto valor transformador. Tras la tormenta, el docente analiza con honestidad sus vacíos técnicos y afectivos («necesito aprender más sobre esto»), convirtiendo la crisis en el motor principal para buscar especialización en inclusión y neurodiversidad.

14. Autocompasión: Ausente / Por fortalecer. Domina un patrón de culpa y severidad profesional. El docente evalúa el incidente bajo la etiqueta del fracaso personal, rumiando en soledad el pensamiento de «no haber sido capaz» de controlar la situación y castigándose por las imperfecciones de su primera respuesta.

15. Gestión del estrés: Ausente / Por fortalecer. El desgaste de la crisis se cronifica en el cuerpo del docente debido a la falta de espacios formales de descompresión en la escuela. Se lleva la tensión a su hogar, manifestando cansancio crónico y un estado de hipervigilancia ante la idea de volver al aula al día siguiente.

Con el propósito de examinar la respuesta socioemocional docente en escenarios de alta complejidad, la Tabla 12 detalla la matriz de análisis temporal correspondiente al Caso 12. En ella se desglosa el despliegue estratégico de las quince competencias clave mapeadas cronológicamente a lo largo de un incidente crítico en el aula.

Tabla 12. Matriz de Análisis Temporal de Competencias Socioemocionales basado en el Modelo ProSEL-T MODEL 15D de Sáez-Delgado & López-Angulo (2026)–Caso 12.

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (ProSEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas con Enfoque Socioemocional para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
ANTES (Fase Pre-crítica: El Andamiaje Preventivo)	No observadas explícitamente en la narrativa previa al incidente.	1. Autoconciencia emocional. 2. Conciencia emocional interpersonal.	1. Sintonía Previa y el "Termómetro de Bienestar Sensorial" (Competencias: Conciencia Emocional Interpersonal y Co-regulación Proactiva): Antes de iniciar una actividad de alta demanda académica, el docente utilizará su conocimiento relacional y empático respecto al estudiante dentro del Espectro Autista (TEA) para conectar con su estado emocional actual. Dedique unos segundos a observar de forma sutil sus gestos y lenguaje corporal (como la rigidez, el balanceo o si busca cubrir sus oídos). Respetando su espacio personal y evitando una aproximación invasiva, acérquese de forma tranquila y bríndele predictibilidad de manera individualizada, anticipándole el flujo de la clase con una frase directa o un apoyo visual sencillo: "Primero trabajaremos un momento en el cuaderno y luego tendremos una pausa para descansar". Esta lectura socioemocional del entorno permite al docente ofrecer una estructura segura al estudiante, previniendo la ansiedad o la sobrecarga sensorial antes de que estas escalen hacia un desborde conductual (Johnston et al., 2003; Keshav et al., 2018; Vale & Barbosa, 2023).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas con Enfoque Socioemocional para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
DURANTE (Fase Crítica: La Praxis de Respuesta Directa)	4. Regulación emocional(-control de impulsos).* 7. Tolerancia. 10. Empatía interpersonal. 11. Escucha activa.	3. Presencia plena (mindfulness). 5. Empatía intrapersonal. 6. Comunicación asertiva. 9. Co-regulación emocional. 12. Manejo del desacuerdo.	1. 1. Técnica de "Anclaje de Presencia Plena y Calma Intrapersonal" (Competencias: Presencia Plena y Empatía Intrapersonal): En el instante en que un estudiante comience a experimentar un momento de desborde emocional o crisis en el aula, el docente detendrá el impulso automático de reaccionar desde la urgencia, el enojo o la corrección rígida. Plante firmemente los pies en el suelo, respire profundo asegurando una exhalación prolongada y adopte una postura corporal de apertura y baja intensidad (reduzca su altura física situándose idealmente en un ángulo lateral, evitando el contacto visual directo y forzado para no invadir su espacio vital). Active de inmediato su empatía intrapersonal a través de un autohabla consciente, recordándose a sí mismo: "Este desborde no es un ataque hacia mí ni un fracaso de mi clase; el sistema nervioso de este estudiante se encuentra sobrecargado y yo soy el adulto calmado que le ayudará a recuperar la seguridad". Este anclaje socioemocional interrumpe el bucle de estrés en el docente (Alasmari et al., 2024; Dignath et al., 2022; Shanker, 2016). 2. Desescalamiento mediante el "Guion de Estímulos Mínimos y Resguardo Ambiental" (Competencias: Comunicación Asertiva, Co-regulación Emocional y Manejo del Desacuerdo): Durante el clímax de un desborde emocional, el docente renunciará por completo a los discursos largos, las preguntas o las explicaciones complejas que solo consiguen sobrecargar la atención del estudiante. Utilice su voz como una herramienta de calma: baje el volumen, disminuya la velocidad al hablar y emplee una frase corta, sencilla y afectuosa que le devuelva la seguridad, modelando usted mismo una respiración pausada: "Estás a salvo aquí. Estoy contigo para acompañarte. Cuando estés listo, podemos ir calmándonos juntos". En paralelo, maneje de forma asertiva el entorno socioemocional del resto de la clase para disminuir la sobreestimulación del espacio. Pida al grupo, de manera muy serena pero firme, que continúen concentrados en una tarea silenciosa (como la lectura o el trabajo individual). Esto reduce los estímulos visuales y auditivos que estresan al alumno, resguarda por completo su dignidad al no exponerlo como un espectáculo y protege el bienestar y la tranquilidad de toda la comunidad en el aula (Myles, 2024; Nurhidaya & Purwanta, 2025).

Dimensión Temporal	Competencias Presentes (Pro-SEL-T MODEL 15D)	Competencias Ausentes / Por Fortalecer	Recomendaciones Prácticas con Enfoque Socioemocional para Profesores (Acción Autónoma de Aula)
DESPUÉS (Fase Post-crítica: Restauración y Resiliencia Docente)	13. Reflexión emocional.	14. Autocompasión. 15. Gestión del estrés.	1. Práctica de "Diálogo Autoamable y Abrazo a la Vulnerabilidad" (Competencia: Autocompasión y Autoamabilidad): Para aliviar la rumiación y calmar esas ideas o cuestionamientos de "no fui capaz" o "soy un mal profesor" que suelen aparecer al terminar una jornada difícil, el docente aplicará un ejercicio de autocompasión consciente. En lugar de enganchar con el autocastigo o la culpa por la crisis, active un diálogo privado y amable con sus propias emociones, repitiéndose mentalmente o en un espacio tranquilo: "Hoy afronté una situación de gran complejidad emocional y física en el aula; es completamente normal y válido que mi cuerpo sienta cansancio, pena o frustración en este momento. Hice lo mejor que pude con todo el afecto, el respeto y las herramientas que tengo; mi valor y mi capacidad profesional no se definen por la impredictibilidad de una crisis. Merezco tratarme con cariño y descansar hoy". Abrazar la propia vulnerabilidad con amabilidad y comprensión es el primer paso indispensable para restaurar el equilibrio socioemocional, aliviar el desgaste y proteger el bienestar del docente a largo plazo (Altieri et al., 2026; Germer, 2009;). 2. Consolidación del "Ritual de Cierre Ejecutivo y Florecimiento Profesional" (Competencias: Autocompasión, Autocuidado y Crecimiento Post-Crisis): Para evitar llevar el cansancio o la preocupación del aula al espacio del hogar, el docente ejecutará un protocolo de transición consciente al finalizar su jornada. Complete un reporte breve, descriptivo y netamente objetivo sobre el caso para el equipo de apoyo correspondiente (PIE o Convivencia Escolar); una vez entregado, cierre su cuaderno o computador, marcando de esta forma el término del espacio de trabajo del día. Posteriormente, busque espacios de conversación y validación mutua con colegas de confianza para compartir la experiencia en un entorno seguro y comprensivo, recordando que las complejidades del aula son un desafío compartido. Active rutinas de descanso y desconexión total fuera de la escuela. Finalmente, el docente capitalizará esta vivencia desde el florecimiento (Thriving), utilizando este hito como un impulso para buscar nuevas herramientas pedagógicas o capacitaciones en inclusión. Esto le permitirá transformar la antigua incertidumbre en aprendizaje situado y pericia profesional para el futuro (Beltman et al., 2011; Carver, 1998; Euston, 2024; Perry et al., 2015).

Nota: Sáez-Delgado & López-Angulo (2026).

Parte III. Eje de reflexión docente (caso 12)

Caso 12: fortalecer capacidades para enfrentar situaciones complejas

La experiencia relatada en este caso permite observar cómo determinadas situaciones críticas pueden confrontar a los docentes con los límites de sus conocimientos, recursos y estrategias de actuación. La crisis vivida con un estudiante que presentó una intensa desregulación emocional generó preocupación, miedo e incertidumbre, especialmente por el riesgo que implicaba para la seguridad de otros estudiantes y por la sensación de no contar, en ese momento, con todas las herramientas necesarias para abordar una situación de tal complejidad.

Uno de los aspectos más relevantes del relato es la capacidad de la docente para reconocer honestamente esta sensación de vulnerabilidad profesional. Lejos de interpretar la experiencia como un fracaso personal, la reflexión posterior se orienta hacia la identificación de aprendizajes y oportunidades de desarrollo. La experiencia la lleva a cuestionarse qué señales podrían haberse detectado previamente, qué estrategias adicionales podrían haberse utilizado y qué conocimientos sería importante seguir fortaleciendo para enfrentar situaciones similares en el futuro.

A lo largo de la narrativa también se observa la importancia de competencias ya presentes en su práctica profesional. La capacidad de mantener la calma, solicitar apoyo oportunamente, seguir los protocolos establecidos y resguardar al resto del curso constituyen recursos fundamentales para enfrentar una situación altamente demandante. Sin embargo, el caso muestra que incluso cuando estas competencias están presentes, existen escenarios que desafían permanentemente a

los docentes y que requieren procesos continuos de aprendizaje y actualización.

Asimismo, la experiencia pone de relieve la importancia de reconocer que quienes educan también necesitan espacios de apoyo, acompañamiento y cuidado. La posibilidad de compartir lo vivido con colegas, profesionales del equipo de convivencia y personas significativas permitió elaborar emocionalmente la experiencia y disminuir la sensación de aislamiento que suele acompañar este tipo de situaciones.

En este sentido, el caso invita a comprender el desarrollo profesional como un proceso permanente de aprendizaje. Reconocer que no siempre se tienen todas las respuestas, identificar áreas de mejora y buscar nuevas herramientas no constituye una señal de debilidad, sino una expresión de compromiso con el propio crecimiento profesional y con el bienestar de los estudiantes que se acompañan cotidianamente.

Pregunta para la reflexión: ¿Qué capacidades o herramientas me gustaría seguir fortaleciendo para sentirme más preparado frente a situaciones complejas que pueden surgir en mi práctica docente?

Sección III

El programa Prosel-iT y la promoción del aprendizaje socioemocional a través de tecnologías inmersivas

El programa Prosel-iT y la promoción del aprendizaje socioemocional a través de tecnologías inmersivas

El abordaje integral del bienestar en los centros educativos exige un quiebre paradigmático radical con las lógicas administrativas vigentes. Ante la ineludible realidad del aula contemporánea concebida como un escenario vivo y convulso, las aproximaciones tradicionales arraigadas en planes de convivencia escolar de carácter predominantemente reactivo, punitivo o burocrático se develan del todo insuficientes (Sáez-Delgado et al., 2024). Limitar la gestión de un incidente crítico escolar a la mera y fría cumplimentación de protocolos normativos o actas de inspectoría despoja a la crisis de su densidad emocional y sume al profesorado en una profunda soledad interpretativa, forzándolo a un aislamiento afectivo crónico que actúa como el principal dinamizador del *burnout* y de la deserción profesional. Se vuelve imperativo, por tanto, transitar decididamente hacia culturas sistémicas de soporte continuo, fundamentadas en el entendimiento de que las competencias socioemocionales de los educadores moldean de manera directa el clima de aula y los resultados relacionales y formativos generales (Jennings & Greenberg, 2009). Bajo este enfoque, la gestión directiva y las duplas de convivencia escolar deben operar como andamiajes proactivos de validación, protección y resguardo operativo de la salud mental del docente tras el estallido de un nudo crítico en el aula común.

Para dotar al profesorado de herramientas tácticas aplicables en esta trinchera escolar surge el Programa **PROSEL-iT** (*Promoting Socio-Emotional Learning through immersive Technologies*), cuya arquitectura conceptual y operativa descansa sobre los postulados de la taxonomía **ProSEL-T MODEL 15D** (Sáez-Delgado & López-Angulo, 2026). Este marco de intervención dota al profesorado de un escudo protector multidimensional estructurado en quince competencias críticas, distribuidas de forma

estratégica en dos grandes macrocompetencias: la Conciencia y Gestión Emocional (que integra dimensiones indispensables como la autocompasión, la co-regulación afectiva y la atención plena) y la Comunicación y Resolución de Conflictos (que engloba la asertividad, la escucha activa y el manejo reflexivo del desacuerdo). La potencia metodológica de esta taxonomía radica en su operacionalización cronológica distribuida en Tres Tiempos interconectados (Antes, Durante y Después). Este diseño temporalizado permite asegurar la efectividad universal y situada de la intervención (Durlak et al., 2011), puesto que el **Antes** se orienta al afinamiento de la monitorización ambiental; el **Durante** se enfoca en sostener el eje intrapersonal y desplegar técnicas de desescalamiento no violento en pleno nudo crítico; y el **Después** se diseña específicamente para habilitar el autocuidado, mitigar la culpa destructiva a través de la autocompasión y abrir canales de *debriefing* relacional y catarsis simétrica entre pares para reparar el tejido vincular dañado.

La viabilidad empírica de este adiestramiento situado encuentra su máxima expresión prospectiva en el desarrollo del **Proyecto Fondecyt Regular N.º 1241902**, el cual fundamenta su justificación en la insuficiencia de la formación pedagógica tradicional (Sáez-Delgado, 2024). El entrenamiento docente sustentado en manuales puramente abstractos o laboratorios estériles resulta inhábil para preparar al profesional ante contingencias de alta intensidad, tales como desregulaciones conductuales graves, amenazas explícitas o confrontaciones parentales hostiles, las cuales suelen gatillar respuestas biológicas automáticas de parálisis, huida o contraataque defensivo. Mediante el uso estratégico de mundos virtuales con experiencias inmersivas, se viabiliza la recreación fidedigna de la complejidad socioemocional de la crisis dentro de entornos de total seguridad psicológica (Buragohain & Chaudhary, 2026; Saha & Jublee, 2026). Los entornos simulados ofrecen hoy posibilidades y ventajas metodológicas inéditas en la educación de profesores (Dieker et al., 2014), posicionando a la realidad virtual como una herramien-

ta altamente eficaz para la instrucción en la educación (Lara-Alvarez et al., 2023; Yang & Fan, C. 2025). Esta simulación situada permite evaluar y regular el impacto emocional real de los incidentes sobre el docente ("*being there and feeling there*") mediante un control riguroso de la inmersión (Bi et al., 2025; Billingsley et al., 2019; Chen, 2022; Park & Ryu, 2019; Stavroulia et al., 2019; Vesisenaho et al., 2019; Weissblueth & Nissim, 2018). En consecuencia, se faculta al profesorado para ensayar activamente las 15 dimensiones del modelo, afinar los mecanismos de co-regulación a través de la modulación de su propia calma y experimentar el quiebre interactivo sin el riesgo latente de un trauma real, robusteciendo significativamente su resiliencia y su sentido de autoeficacia antes de retornar al ecosistema vivo y desafiante de las aulas reales.

El Mapa de Navegación Temporal de Respuesta Socioemocional Docente (ver Figura 1) se estructura de forma secuencial en tres momentos clave para guiar el bienestar y la práctica pedagógica ante situaciones críticas. En el Primer Momento (Antes), correspondiente a la Fase Pre-crítica, se establece el andamiaje preventivo centrado en la autoconciencia y la conciencia interpersonal. El Segundo Momento (Durante), definido como la Fase Crítica, moviliza de manera directa competencias fundamentales como el mindfulness, la regulación y co-regulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva para la resolución de conflictos en el nudo crítico. Finalmente, el Tercer Momento (Después), o Fase Post-crítica, se orienta a la restauración y resiliencia docente a través de la reflexión, la autocompasión y la gestión proactiva del estrés.

Figura 1. Mapa de Navegación Temporal de Respuesta Socioemocional Docente



Nota: elaboración propia.

Discusión

La necesidad de articulación interdisciplinaria en la gestión de crisis: un enfoque no clínico

El análisis transaccional y cronológico de los doce casos de praxis expuestos en este volumen devela que la estabilidad del clima escolar requiere una robusta **arquitectura epistemológica interdisciplinaria**. Los hallazgos confirman que las competencias socioemocionales de la *Taxonomía ProSEL-T MODEL 15D* no operan en el vacío, sino en un sus-

trato donde convergen dinámicas neurobiológicas, fisiológicas y organizacionales que condicionan la respuesta del educador en la trinchera pedagógica (Sáez-Delgado et al., 2025c).

Al discutir la viabilidad del *Modelo ProSEL-iT*, es imperativo estructurar un diálogo con aproximaciones teóricas complementarias que fundamenten científicamente los procesos fisiológicos, emocionales y cognitivos que experimenta el docente frente a situaciones de estrés agudo. En primer lugar, desde el eje de la **Neurobiología y la Psicología Fisiológica**, postulados como la *Teoría Polivagal* (Porges, 2011) y el mecanismo de la *Neurocepción* explican de qué manera el impacto somático inmediato (parálisis, sudoración o taquicardia) puede ser modulado a través del anclaje corporal, la conciencia interoceptiva y la respiración prolongada, permitiendo al docente mantenerse dentro de su *Ventana de Tolerancia* (Siegel, 2020), para actuar como un soporte seguro de co-regulación ambiental. En segundo lugar, la **Psicología Clínica y Tercera Generación**, mediante el *Modelo Transaccional del Estrés* (Lazarus & Folkman, 1984) y la *Terapia de Aceptación y Compromiso* (ACT), provee el sustento para la reevaluación cognitiva y la defusión de pensamientos intrusivos en las fases crítica y post-crítica, ampliando el margen de respuesta proactiva. Finalmente, desde la **Psicología Organizacional**, modelos como la *Teoría de Conservación de Recursos* (COR) de Hobfoll (2011) y el *Modelo de Demandas y Recursos Laborales* (JD-R) justifican por qué los incidentes de aula deben procesarse como demandas extremas que exigen un *debriefing* técnico y espacios de distanciamiento psicológico para evitar el colapso biológico o *burnout* docente.

Un aporte distintivo del Modelo ProSEL-iT consiste en articular estas perspectivas teóricas en una secuencia temporal de actuación, organizando las competencias socioemocionales en función de los momentos que estructuran la experiencia del incidente crítico: antes, durante y después. Esta organización permite traducir conceptos provenientes de

distintos campos disciplinares en orientaciones concretas para la práctica docente, facilitando una respuesta preventiva, situada y pedagógicamente pertinente frente a situaciones de alta complejidad (Sáez-Delgado et al., 2025d). De este modo, el modelo busca reducir la brecha entre la evidencia científica y la acción educativa cotidiana, fortaleciendo el juicio profesional del docente sin ampliar indebidamente el alcance de su rol (Lozano-Peña et al., 2021, 2023).

Es crucial explicitar que esta integración de aproximaciones teóricas se distancia radicalmente de una mirada clínica o psicopatológica del comportamiento escolar. El propósito de este modelo **no es diagnosticar ni tratar trastornos del desarrollo o de la salud mental desde un prisma médico-psiquiátrico**, labor que excede las competencias y responsabilidades de la función pedagógica. Por el contrario, el enfoque se mantiene firmemente anclado en la promoción del **Aprendizaje Socioemocional (SEL)** y el bienestar eudaimónico. Al amparo de la *Ética del Cuidado* (Noddings, 2013) y la *Teoría de la Autodeterminación*, se defiende que la gestión del desacuerdo y la contención en crisis deben orientarse hacia la justicia restaurativa y la pedagogía de la negociación, reprobando enérgicamente la conducta disruptiva o violenta sin estigmatizar ni rechazar la dignidad esencial de los estudiantes y de las familias que interactúan en el aula viva.

Conclusión

Hacia una ciencia de la Co-regulación situada y el florecimiento docente eudaimónico

El análisis transaccional y temporalizado de la praxis escolar compilado en este volumen devela una verdad epistemológica insoslayable para la investigación educativa contemporánea: el aula no puede seguir siendo cartografiada desde laboratorios estériles o abstracciones normativas idealizadas. Al adentrarnos en la densidad fenomenológica de los relatos expuestos, se evidencia de manera empírica que el nudo crítico en el entorno escolar no constituye una disfunción periférica del sistema, sino un vector constitutivo, fluido y crónicamente desatendido de la interacción formativa viva. Históricamente, la ciencia de la educación y el diseño de políticas de convivencia escolar han adolecido de un reduccionismo hedonista, conceptualizando el bienestar docente de forma espuria como la mera elusión de la tormenta relacional o la pasividad burocrática del aula estática. Los hallazgos transversales derivados del Modelo ProSEL-iT y la Taxonomía ProSEL-T MODEL 15D fracturan este viejo paradigma reactivo. Nos demuestran de manera contundente que la verdadera salud mental y la preservación del sentido vocacional del magisterio no emergen de la supresión mecánica del conflicto mediante andamiajes punitivos o protocolos administrativos fríos, los cuales solo perpetúan la soledad interpretativa y la erosión psicobiológica del educador. Por el contrario, la sostenibilidad de la profesión se juega en la transición decidida hacia una concepción eudaimónica del *thriving* o florecimiento profesional: la capacidad instalada para movilizar estratégicamente recursos socioemocionales intrapersonales e interpersonales que permitan prosperar, significar y madurar precisamente *a través* de las complejidades contextuales

más desafiantes. La arquitectura cronológica estructurada en Tres Tiempos (Antes, Durante y Después) propuesta en esta obra ofrece a la comunidad científica un mapa operativo robusto que sitúa la respuesta socioemocional del profesorado en un continuo dinámico. En especial, este modelo restituye el valor crítico del «Después» como el motor indispensable para la autocompasión, la catarsis simétrica entre pares y el *debriefing* relacional, andamiajes urgentes para mitigar la cronificación del trauma interactivo y evitar que el docente se convierta en el último eslabón de un desgaste invisible. Finalmente, la dimensión prospectiva y tecnológica consolidada bajo el alero del Proyecto Fondecyt Regular N.º 1241902 inaugura una nueva frontera metodológica para la formación y el entrenamiento del profesorado (Sáez-Delgado, 2024). Frente a la manifiesta insuficiencia de los manuales teóricos para amortiguar el estrés agudo de la trinchera escolar, la inmersión en mundos virtuales simulados se posiciona no como un mero aditamento digital, sino como un escudo protector idóneo y psicológicamente seguro. Los entornos inmersivos facultan el ensayo situado de la co-regulación afectiva, habilitando al docente para habitar e interpretar la crisis interactiva sin el riesgo de un quiebre real. Como investigadores y constructores del ecosistema educativo global, estamos convocados a abandonar de forma radical las respuestas fragmentarias o paliativas. Esta obra constituye una invitación rigurosa a co-construir una ciencia escolar humanizadora, donde el florecimiento del educador deje de ser el resultado fortuito de un voluntarismo heroico individual y se consagre, definitivamente, como un derecho sistémico e institucionalmente sostenido.

Referencias

Adeniyi, S., Ahimie, B., & Okonkwo, J. (2023). Effectiveness of stress inoculation and communicative skill trainings on anger among secondary school teachers in Education District II, Lagos State. *International Journal of Educational Research*, 12(2), 91-100.

Álamo, M., & Llorent, V. J. (2024). Bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales y su relación con el autoconcepto social en adolescentes. *Revista Complutense de Educación, 35*(4). https://dx.doi.org/10.5209/rced.90342

Alasmari, N., & Althaqafi, A. (2024). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research, 28*(6), 2158-2189. https://doi.org/10.1177/13621688211046635

Algan, Y., & Huillery, E. (2025). Socio-emotional skills and the future of education. *Annual Review of Economics*, 17. https://doi.org/10.1146/annurev-economics-081624-080702

Altieri Jr, V., Cordova, S., Diehl, R., McCarthy, J., & Rooney, M. (2026). How Would You Treat a Friend? Part 1: Benefits of Mindful Self-Compassion Within a School Health Curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 97*(5), 12-23. https://doi.org/10.1080/07303084.2026.2625078

Anabalón, Y., Concha, M., San-Martín, N., Ossa, C., & Vega, E. (2024). School coexistence: Perceptions of education professionals belonging to the Ñuble region. *Environment and Social Psychology, 9*(4), 1-12. https://doi.org/10.54517/esp.v9i4.2168

Anderman, E., Eseplage, D., Reddy, L., McMahon, S., Martinez, A., Lane, K.., ... & Paul, N. (2018). Teachers' reactions to experiences of violence: An attributional analysis. *Social psychology of education, 21*(3), 621-65. https://doi.org//10.1007/s11218-018-9438-x

Arciniegas-Romero, G., Narváez-Pinango, M., Pozo-Revelo, D., & Álvarez-Tinajero, N. (2025). Socio-emotional competencies of mathematics teachers in the learning environment of high school students: a systematic review. *Cogent Education*, *12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2505267

Aritzeta, A., Aranberri-Ruiz, A., Soroa, G., Mindeguia, R., & Olarza, A. (2022). Emotional self-regulation in primary education: A heart rate-variability biofeedback intervention programme. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(9), 5475. https://doi.org/10.3390/ijerph19095475

Ashforth, B., Kreiner, G., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*, *25*(3), 472-491. https://doi.org/10.5465/amr.2000.3363315

Aslan, S. (2022). An Analysis of the Primary School Teachers' Classroom Management Styles in Terms of Some Variables. *International Online Journal of Education and Teaching*, *9*(2), 955-970.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, *72*(2), 261-278. https://doi.org/10.1348/000709902158883

Avivar-Cáceres, S., Prado-Gascó, V., & Parra-Camacho, D. (2022). Effectiveness of the FHaCE Up! Program on school violence, school climate, conflict management styles, and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability*, *14*(24). https://doi.org/10.3390/su142417013

Awwad-Tabry, S., & Levkovich, I. (2024). "We felt so alone, but at least we felt it together": Self-compassion among teachers. *Psychology in the Schools*, *61*(12), 4465-4482. https://doi.org/10.1002/pits.23289

Badenes-Ribera, L., Angelo Fabris, M., Martinez, A., McMahon, S., & Longobardi, C. (2022). Prevalence of parental violence toward teachers: A meta-analysis. *Violence and victims*, *37*(3), 348-366.

Badley, K. (2026). *How Good Teachers Thrive: Flourishing Long Term in a Noble Profession*. Bloomsbury Publishing USA.

Baelen, R., Galla, B., & Maynard, R. (2025). Investigating a brief intervention to instill a self-compassionate perspective in teaching: A randomized field experiment with first-year classroom teachers. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100113

Beaumont, E., Irons, C., Rayner, G., & Dagnall, N. (2016). Does compassion-focused therapy training for health care educators and providers increase self-compassion and reduce self-persecution and self-criticism?. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 36*(1), 4-10. https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000023

Becerra, S., Tapia, C., Mena, M., & Moncada, J. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos. *Revista ESPACIOS, 41*(26), https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/20412601.html

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6*(3), 185-207.

Bennett, A. (2022). A whole new learning space: exploring classroom variability for teaching mathematics via active learning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53*(1), 108-130. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.196103 3

Besson, T., Richetin, J., & Zerhouni, O. (2023). Effect of emotion dysregulation and emotion regulation strategies on evaluative conditioning. *Learning and Motivation*, 82. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101890

Bi, X., Hu, Y., Li, L., Zhang, J., & Yang, X. (2025). Immersive virtual reality for classroom management training: Enhancing pre-service teachers' skills, emotions, and learning satisfaction. *Education and Information Technologies, 30*(9), 12387-12411. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13248-z

Biernat, E., Piątkowska, M., & Rozpara, M. (2022). Is the prevalence of low physical activity among teachers associated with depression, anxiety, and stress? *International journal of environmental research and public health, 19*(14). https://doi.org/10.3390/ijerph19148868

Billingsley, G., Smith, S., Smith, S., & Meritt, J. (2019). A systematic literature review of using immersive virtual reality technology in teacher education. *Journal of Interactive Learning Research, 30*(1), 65-90.

Biza, I., & Nardi, E. (2020). Scripting the experience of mathematics teaching: The value of student teacher participation in identifying and reflecting on critical classroom incidents. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 9*(1), 43-56. https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2019-0017

Bonde, E., Fjorback, L., Frydenberg, M., & Juul, L. (2022). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction for school teachers: a cluster-randomized controlled trial. *European Journal of Public Health, 32*(2), 246-253. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab223

Brandenburg, R. (2021). Enacting a pedagogy of reflection in initial teacher education using critical incident identification and examination: A self-study of practice. *Reflective Practice, 22*(1), 16-31. https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821626

Brehm, S., & Brehm, J. (2013). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. Academic press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Buragohain, D., & Chaudhary, S. (2026). *Learning in the Metaverse: Exploring the Potential of Metaverse Applications in Education*. Taylor & Francis.

Călinescu, A. (2025). Conflict Dynamics in Education. *Journal of Effective Teaching Methods, 3*(3). https://doi.org/10.59652/jetm.v3i3.662

Carney, D., Cuddy, A., & Yap, A. (2010). Power posing: Brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological Science, 21*(10), 1363-1368. https://doi.org/10.1177/0956797610383437

Carver, C. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues, 54*(12), 245–266. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01217.x

Chang, M., & Taxer, J. (2021). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching, 27*(5), 353-369. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198

Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences, 13*(2), 118. https://doi.org/10.3390/educsci13020118

Chen, J., Li, Z., Rodrigues, W., & Kaufman, S. (2022). Thriving beyond resilience despite stress: A psychometric evaluation of the newly developed Teacher Stress Scale and Teacher Thriving Scale. *Frontiers in Psychology, 13*(5). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862342

Chen, C. (2022). Immersive virtual reality to train preservice teachers in managing students' challenging behaviours: A pilot study. *British Journal of Educational Technology, 53*(4), 998-1024. https://doi.org/10.1111/bjet.13181

Ciolan, L., & Florescu, D. (2023). Training of early childhood teachers to develop socio-emotional skills in pre-schoolers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 15*(1), 564-574. https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/711

Coaston, S., & Lawrence, C. (2019). Integrating self-compassion across the counselor education curriculum. *Journal of Creativity in Mental Health, 14*(3), 292-305. https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1610536

Collie, R., Sáez-Delgado, F. & Granziera, H. (2025). Teachers' perceived social-emotional competence as a vital mechanism of adult SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy* , 5. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100117

Collie, R., & Martin, A. (2024). El marco del florecimiento académico y socioemocional. *Aprendizaje y diferencias individuales*, 114. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102523

Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Concha-Herrera, V., Sáez-Delgado, F., Reynoso-González, O. U., & Mella-Norambuena, J. (2025). Bienestar psicológico y resiliencia en el profesorado de educación básica: correlación con la edad y diferencias según sexo y dependencia educacional en Chile. *CienciaUAT*. *20*(1), 1-13. https://doi.org/10.29059/cienciauat.v20i1.1986

Conte, E., Farina, E., Pepe, A., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2025). The longitudinal effects of teachers' socio-emotional competences on stress and burnout. *The Journal of Experimental Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/00220973.2025.2518231

Cramer, A., & Filderman, M. (2023). Navigating the cycle of dysregulation in the inclusive setting: A guide to prevent and resolve student crisis events. *Beyond Behavior,* 32(3), 162-172. https://doi.org/10.1177/10742956231202042

Crego, A., Yela, J. R., Riesco-Matías, P., Gómez-Martínez, M., & Vicente-Arruebarrena, A. (2022). The benefits of self-compassion in mental health professionals: A systematic review of empirical research. *Psychology Research and Behavior Management*, 2599-2620. https://doi.org/10.2147/PRBM.S359382

Deveney, C., & Lawson, P. (2022). Writing your way to well-being: An IPA analysis of the therapeutic effects of creative writing on mental health and the processing of emotional difficulties. *Counselling and Psychotherapy Research*, *22*(2), 292-300. https://doi.org/10.1002/capr.12435

Dickinson, R., Hallett, N., Booth, A., Clowes, M., Kendal, S., Quinn, A., ... & Baker, J. (2026). Post-Incident Responses (Debriefing) in Mental Health Services in England: A Policy Review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *33*(3), 423-433. https://doi.org/10.1111/jpm.70097

Dieker, L., Rodriguez, J., Lignugaris, B., Hynes, M., & Hughes, C. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher education and special education*, *37*(1), 21-33. https://doi.org/10.1177/0888406413512683

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational psychology review*, *34*(4), 2609-2660. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

Dirsa, A., Bp, S., Diananseri, C., & Setiawan, I. (2022). Teacher role as professional educator in school environment. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*, *1*(1), 32-41. https://doi.org/10.58291/ijsecs.v1i1.25

Dixius, A., Michael, T., Altpeter, A., Ramos Garcia, R., & Möhler, E. (2023). Adolescents in acute mental health crisis—Pilot-evaluation of a low-threshold program for emotional stabilization. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 2. https://doi.org/10.3389/frcha.2023.1177342

Doyle, N., Downer, J., & Rimm-Kaufman, S. (2024). Understanding teachers' emotion regulation strategies and related teacher and classroom factors. *School Mental Health*, *16*(1), 123-136. https://doi.org//10.1007/s12310-023-09624-8

Drew, S., & Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: a situational analysis. *English Teaching*, *18*(4), 492–507. https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0118

Durante, S. (2025). *The Career-Life Development of Teachers Post-Assault by Students: An Interpretative Phenomenological Analysis.* University of Alberta. https://doi.org/10.7939/83057

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*(4), 253-260. https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253

Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M. K. (2023). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(4), 868-888. https://doi.org/10.1177/17411432211010317

Ervin, S. (2022). *The classroom behavior manual: How to build relationships with students, share control, and teach positive behaviors.* ASCD.

Euston, J. (2024). From Surviving to Thriving: Rethinking Support for Teachers. *The High School Journal*, *107*(4), 307-315. https://doi.org/10.1353/hsj.2024.a961936

Everly Jr, G., Flannery Jr, R., & Mitchell, J. (2000). Critical incident stress management (CISM): A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 5*(1), 23-40. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00026-3

Falk, D., Shephard, D., & Mendenhall, M. (2022). "I always take their problem as mine"–understanding the relationship between teacher-student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International Journal of Educational Development*, 95. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102670

Fidyk, A. (2019). Trauma-Sensitive Practice for New Teacher Standards: Addressing the Epidemic of Our Times. *In Education, 25*(1), 51-76. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246433.pdf

Fishkind, A. (2002). Calming agitation with words, not drugs: 10 commandments for safety. *Curr Psychiatr, 1*(4), 32-39.

Frankl, V. (1960). Paradoxical intention: A logotherapeutic technique. *American Journal of Psychotherapy, 14*(3), 520-535. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1960.14.3.520

Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management, 44*(4), 339-346. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856

Garner, P., Bender, S., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools, 55*(4), 377-390. https://doi.org/10.1002/pits.22114

Gehlbach, H. (2004). Social perspective taking: A facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory & Research in Social Education, 32*(1), 39-55. https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473242

Gerberich, S., Nachreiner, N., Ryan, A., Church, T., McGovern, P., Geisser, M., ... & Pinder, E. D. (2014). Case-control study of student-perpetrated physical violence against educators. *Annals of epidemiology, 24*(5), 325-332. https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2014.02.006

Ghasemi, F. (2023). EFL teachers' burnout and individual psychology: The effect of an empowering program and cognitive restructuring techniques. *Current Psychology, 42*(1), 295-306. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01368-5

Ghasemi, F., Gholami, J., Issazadegan, A., & Mohammadnia, Z. (2023). A pilot study of acceptance and commitment therapy to improve teachers' psychological well-being. *Advances in Mental Health, 21*(3), 228-246. https://doi.org/10.1080/18387357.2023.2200010

Gibbons, S., & Newberry, M. (2023). Exploring self-compassion as a means of emotion regulation in teaching. *Teacher Development, 27*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2149613

Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology, 53*(1), 6-41. https://doi.org/10.1111/bjc.12043

Graham-Clay, S. (2024). Communicating with Parents 2.0: Strategies for Teachers. *School Community Journal, 34*(1), 9-60. https://eric.ed.gov/?id=EJ1425334

Granger, K., Chow, J., Montesion, A., Stouffer, J., Sutherland, K., & Conroy, M. (2025). Teacher's classroom management self-efficacy and teacher–child conflict as a function of child ordinal behavior ranking. *School Mental Health, 17*(1), 90-105. https://doi.org/10.1007/s12310-025-09741-6

Grecu, A. (2025). The Impact of Logotherapy in Education on Math Anxiety: A Case Study on a Meaning-Centered Approach to Learning. *Educatia 21*(31), 336-341. https://doi.org/10.24193/ed21.2025.31.36

Greenhaus, J., & Allen, T. (2011). Work–family balance: A review and extension of the literature.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483. https://doi.org/10.1037/a0018562

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22–44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Gu, C., Guo, M., Cui, Y., Yu, F., Chen, Y., Chu, J., & Zhou, S. (2025). Cognitive flexibility mediates the impact of emotion regulation strategies on negative emotions in preschool teachers. *Frontiers in Psychology*, 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1609872

Hobfoll, S. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist, 44*(3), 513. 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Hadi, S., & Gharaibeh, M. (2023). The role of self-awareness in predicting the level of emotional regulation difficulties among faculty members. *Emerging Science Journal, 7*(4), 1274-1293. https://doi.org/10.28991/ESJ-2023-07-04-017

Hanafiah, H., & Dewi, N. (2025). The Impact of Utilizing an Authoritative Approach on Classroom. *FIRM Journal of Management Studies, 10*(1), 298-309.

Hannon, L., & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: Emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching, 48*(2), 241-255. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981

Harel, O., Hemi, A., & Levy-Gigi, E. (2023). The role of cognitive flexibility in moderating the effect of school-related stress exposure. *Scientific Reports, 13*(1), 5241. https://doi.org/10.1038/s41598-023-31743-0

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.

Harris, B. (2020). *17 Things Resilient Teachers Do:(and 4 Things They Hardly Ever Do)*. Routledge.

Hasanah, M., Arafat, Y., Barni, M., Raya, A., & Aprilianto, A. (2024). Teachers' Strategies for Managing Disruptive Behavior in The Classroom During The Learning Process. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam, 7*(3), 628-645. https://doi.org/10.31538/nzh.v7i3.7

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research, 63*(4), 416–439. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416

Hayes, S., Strosahl, K., & Wilson, K. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change.* Guilford press.

Hinitz, B., & Hudson, M. (2022). *The Teacher as a Mindful Model: Creating Peaceful Classrooms From the Inside-Out.* Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-64113-724-920251004

Hobfoll, S. (2011). *Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience.* The Oxford handbook.

Hollweck, T., Reimer, K., & Bouchard, K. (2019). A missing piece: Embedding restorative justice and relational pedagogy into the teacher education classroom. *The New Educator, 15*(3), 246-267. https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1626678

Hwang, Y., Medvedev, O., Krägeloh, C., Hand, K., Noh, J., & Singh, N. (2019). The role of dispositional mindfulness and self-compassion in educator stress. *Mindfulness, 10*(8), 1692-1702. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01183-x

Ibrahimova, S. (2025). The Influence of Teacher Behavior on Classroom Discipline and Learner Autonomy. *Porta Universorum*, *1*(3), 118-125. https://doi.org/10.69760/portuni.010311

Israelashvili, J., Iluz, S., Hollombe, S., & Yablon, Y. (2025). Enhancing emotional understanding in teacher education: the role of perspective-taking in effective simulation training. *Interactive Learning Environments*, 1-11. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2569774

Jackson, J., & Viljoen, J. (2024). Preventing school violence: A survey of school threat assessment practices, perceived impact, and challenges. *Journal of Threat Assessment and Management*, *11*(1). https://doi.org/10.1037/vi00000544

Jaksec III, C. (2004). *The Difficult Parent: An Educator' s Guide to Handling Aggressive Behavior*. Corwin Press.

Jakupi, A., Radosavlevikj, N., & Matoska, M. (2014). Strategies for appropriate and helpful teacher response to stressful situations caused by disruptive students in the classroom. *Linguistics, Culture and Identity in Foreign Education*, 267-274.

Jameyfield, E., Suh, M., Hill-Ricciuti, A., Gilbert, E., Hirshfield, L., Ahn, J., & Ansari, D. (2026). Best Practices for Teaching Verbal Deescalation in Health Professions Education: A Systematic Review. *Academic Medicine, 101*(7), 869–881. https://doi.org/10.1093/acamed/wvag026

Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J., & Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, *84*(293), 151-170. https://doi.org/10.9781/rep.2026.848

Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Zañartu, N., & Hinojosa, V. (2025). Well-Being of Public School Teachers in Chile: The Role of Resilience and Positive Relationships. *Revista de Investigación en Educación*, *23*(2), 373-391. https://doi.org/10.35869/reined.v23i2.6343

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. WW Norton & Company.

Jennings, P. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 133-148). Springer New York.

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, *79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/00346543083256

Johnston, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K. (2003). The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions. *Augmentative and Alternative Communication*, *19*(2), 86-103. https://doi.org/10.1080/0743461031000112016

Juárez, S., & Becton, A. (2024). A self-care and wellness framework in educator preparation to address burnout, compassion fatigue, and secondary traumatic stress. *Action in Teacher Education*, *46*(2), 168-186. https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2319294

Kahveci, H. (2023). The positive and negative effects of teacher attitudes and behaviors on student progress. *Journal of Pedagogical Research*, *7*(1), 290-306. https://doi.org/10.33902/JPR.202319128

Katic, B., Alba, L., & Johnson, A. (2020). A systematic evaluation of restorative justice practices: School violence prevention and response. *Journal of school violence*, *19*(4), 579-593. https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670

Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and teaching*, *23*(8), 961-977. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793

Kennedy, B., & Junker, R. (2024). The evolution of "loaded moments" toward escalation or de-escalation in student–teacher interactions. *Review of Educational Research, 94*(5), 660-698. https://doi.org/10.3102/00346543231202 50

Kenshinbay, T., Ghorbandordinejad, F., Bolatova, A., & Kiyassova, K. (2025). Enhancing Language Teacher Reflection through Narrative Techniques: Character Development and Critical Incident Analysis: Language Teacher Reflection through Narrative Techniques. *Bulletin of Language and Literature Studies, 2*(1). https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821626

Komorowska, I., Kocur, D., Ślebarska, K., Lipka, J., & Żenda, A. (2025). Relationship between self-compassion, assertiveness at work and job satisfaction among teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 38*(4), 405. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12645382/

Korlipara, M., & Shah, H. (2024). "Power of words": impact, concerns and applications of nonviolent communication training. *European Journal of Training and Development, 48*(1-2), 90-111. https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2022-0030

Keshav, N. U., Vahabzadeh, A., Abdus-Sabur, R., Huey, K., Salisbury, J. P., Liu, R., & Sahin, N. (2018). Longitudinal socio-emotional learning intervention for autism via smartglasses: Qualitative school teacher descriptions of practicality, usability, and efficacy in general and special education classroom settings. *Education sciences, 8*(3). https://doi.org/10.3390/educsci8030107

Kosmoski, G., & Pollack, D. (2014). *Managing conversations with hostile adults: Strategies for teachers.* Simon and Schuster.

Kostøl, E. (2026). Teachers' co-regulation in classrooms: a video-based analysis of teachers' foci of attention in emotional situations. *Journal of early childhood teacher education, 47*(1), 175-189. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2455505

Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences, 7*(7). https://doi.org/10.3390/socsci7070117

Kourmousi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017). Active listening attitude scale (ALAS): Reliability and validity in a nationwide sample of greek educators. *Social Sciences, 6*(1). https://doi.org/10.3390/socsci6010028

Laborde, S., Allen, M., Borges, U., Dosseville, F., Hosang, T., Iskra, M., ... & Javelle, F. (2022). Effects of voluntary slow breathing on heart rate and heart rate variability: A systematic review and a meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 138. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104711

Lara-Alvarez, C., Parra-González, E., Ortiz-Esparza, M., & Cardona-Reyes, H. (2023). Effectiveness of virtual reality in elementary school: A meta-analysis of controlled studies. *Contemporary Educational Technology, 15*(4).

Lavelle, M., Ferreira, A., Dixen, S., & Berring, L. (2024). De-escalation in mental health care settings. In *Coercion and violence in mental health settings: Causes, consequences, management* (pp. 331-356). Cham: Springer Nature Switzerland.

Lay, A. (2021). The relationship between teachers' efficacy and classroom management. *Journal of Education and Practice,* 12, 26-33. https://doi.org/10.7176/JEP/12-26-03

Le Cardinal, G., Guyonnet, J. F., Pouzoullic, B., & Rigby, J. (2001). Intervention methodology for complex problems: The FAcT–Mirror method. *European Journal of Operational Research, 132*(3), 694-702. https://doi.org/10.1016/S0377-2217(00)00178-8

Lee, E., Lacey, H., Van Valkenburg, S., McGinnis, E., Huber, B., Benner, G., & Strycker, L. (2023). What about me? The importance of teacher social and emotional learning and well-being in the classroom. *Beyond Behavior, 32*(1), 53-62. https://doi.org/10.1177/10742956221145942

Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J., Schutz, P., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social psychology of education, 19*(4), 843-863. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5

Leonard, P., & Leonard, L. (2006). Teachers and tolerance: Discriminating diversity dispositions. *The Teacher Educator, 42*(1), 30-62. https://doi.org/10.1080/08878730609555392

Letuma, M. (2024). Alternatives to establishing conducive learning environment (AECLE) model for schools: assertive discipline perspective. *Research in Educational Policy and Management, 6*(2), 42-57. https://doi.org/10.46303/repam.2024.21

Levine, P. A. (2010). *In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness.* North Atlantic Books

Li, X., Chen, X., & Gao, D. (2022). Influence of work-family conflict on turnover intention of primary and secondary school teachers: serial mediating role of psychological contract and job satisfaction. *Frontiers in psychiatry,* 13. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.869344

Liang, J., & Xu, B. (2020). How interpersonal justice shapes legitimacy perceptions: The role of interpersonal justice trajectories and current experience. *Frontiers in Psychology*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582327

Liao, H., Qu, Z., Yang, L., Wang, H., & Lin, Q. (2025). Typological analysis of teachers' self-regulation based on conservation of resources theory: A new perspective on the success of blended instruction. *Education and Information Technologies, 30*(1), 1191-1217. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13171-3

Liberman, T., Bidegain, M., Berriel, A., López, F., Ibarra, A., Pisani, M., ... & Castelló, M. (2024). Effects of a virtual mindful self-compassion training on mindfulness, self-compassion, empathy, well-being, and stress in Uruguayan primary school teachers during COVID-19 times. *Mindfulness, 15*(6), 1486-1500. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02380-z

Llorent, V., Yuste-Hidalgo, F., & Núñez-Flores, M. (2026). Teachers' profile for the promotion of educational actions against cyberhate, cyberbullying, and cyber-dating violence in secondary education. *Education and Information Technologies,* 1-20. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13971-9

Llorent, V., Yuste-Hidalgo, F., & Núñez-Flores, M. (2025). Teachers' characteristics for the teaching of social and emotional competencies in secondary education. *Journal of Education for Teaching, 51*(3), 432-450. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2480085

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M., & Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1). https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M., Martinez, A., & McMahon, S. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of violence, 9*(6), 596–610. https://doi.org/10.1037/vio0000202

López-Angulo, Y., Mella-Normbuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo S., Reynoso, O. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51-59. https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6

Lopez-Ozieblo, R. (2018). Disagreeing without a 'no': How teachers indicate disagreement in a Hong Kong classroom. *Journal of Pragmatics*, 137, 1-18. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.08.016

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, *15*(1), 01-22. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, *13*(21). https://doi.org/10.3390/su132112142

Lozano-Peña, G.; Sáez-Delgado, F.; López- Angulo, Y.; Mella-Norambuena, J.; Contreras-Saavedra, C; Ramos., V., (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, *25*(2), 215-241. https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391

Mackenzie, R., & Stanzione, L. (2010). Setting Limits in the Classroom: A Complete Guide to Effective Classroom Management with a School-wide DisciplinePlan. Harmony.

Makoelle, T. (2022). Teacher empathy: A prerequisite for an inclusive classroom. In *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1838-1843). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_43

Marais, G., Lantheaume, S., Fiault, R., & Shankland, R. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(4), 1035-1050. https://doi.org/10.3390/ejihpe10040073

Maratos, F., Parente, F., Sahota, T., & Sheffield, D. (2024). Wellbeing and burnout in schoolteachers: the psychophysiological case for self-compassion. *Current Psychology*, *43*(48), 37055-37069. https://doi.org/10.1007/s12144-024-07060-8

Maratos, F.., Montague, J., Ashra, H., Welford, M., Wood, W., Barnes, C., ... & Gilbert, P. (2019). Evaluation of a compassionate mind training intervention with school teachers and support staff. *Mindfulness*, *10*(11), 2245-2258. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01185-9

Márquez-Cabellos, N., & Ramos-Ramírez, B. (2024). Assertive Communication of Teachers for the Generation of Inclusive Environments. In *Assertiveness in Educational and Pedagogical Strategies for Institutional Competitiveness* (pp. 179-192). Cham: Springer Nature Switzerland.

Martel, C., & Cavanaugh, B. (2016). Preventing and Responding to Student Escalation: Combining De-Escalation Strategies and Function-Based Support. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 31. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129816.pdf

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher.* Ascd. https://doi.org/10.4324/9781003013778-29/

Matos, M., Albuquerque, I., Galhardo, A., Cunha, M., Pedroso Lima, M., Palmeira, L., ... & Gilbert, P. (2022). Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. *PLoS One*, *17*(3). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263480

Matos, M., Palmeira, L., Albuquerque, I., Cunha, M., Pedroso Lima, M., Galhardo, A., ... & Gilbert, P. (2022). Building compassionate schools: Pilot study of a compassionate mind training intervention to promote teachers' well-being. *Mindfulness*, *13*(1), 145-161. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01778-3

Mavandadi, V., Bieling, P., & Madsen, V. (2016). Effective ingredients of verbal de-escalation: validating an English modified version of the 'De-Escalating Aggressive Behaviour Scale'. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *23*(6-7), 357-368. https://doi.org/10.1111/jpm.12310

McMahon, S., Bare, K., Cafaro, C., Zinter, K., Garcia-Murillo, Y., Lynch, G., ... & Subotnik, R. (2023). Understanding parent aggression directed against teachers: A school climate framework. *Learning environments research*, *26*(3), 915-931. https://doi.org/10.1007/s10984-023-09460-2

McMahon, S., Peist, E., Davis, J., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L., ... & Anderman, E. (2020). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive behavior*, *46*(1), 116-126. https://doi.org/10.1002/ab.21870

Meichenbaum, D. (2017). Stress inoculation training: A preventative and treatment approach. In *The evolution of cognitive behavior therapy* (pp. 101-124). Routledge.

Meichenbaum, D., & Deffenbacher, J. (1988). Stress inoculation training. *The Counseling Psychologist*, *16*(1), 69-90. https://doi.org/10.1177/0011000008816100

Mena, J., Flores, M., Fernandes, E., & Estrada-Molina, O. (2024). Critical incidents as a strategy to enhance student teachers' reflection about practice through immersive learning. *Reflective Practice*, *25*(3), 406-425. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2321500

Mirick, R. (2016). Reactance theory: A model for instructor communication in the classroom. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *2*(3).

Mischenko, P., Schussler, D., & Jennings, P. (2024). Mindfully teaching mindfulness: A conceptual framework based on the compassionate schools project teacher experience. *Mindfulness, 15*(2), 327-344. https://doi.org//10.1007/s12671-023-02285-3

Mitchell, J. T. (1983). When disaster strikes: The critical incident stress debriefing process. *Journal of emergency medical services*, 36-39.

Moè, A., & Katz, I. (2021). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching, 27*(5), 370-387. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960

Monroy, G., & Manzanal, A. (2025). Intervention Programmes on Socio-Emotional Competencies in Pre-Service Teachers: A Systematic Review. *Education Sciences, 15*(12). https://doi.org/10.3390/educsci15121588

Mosito, C., & Sitoyi, Z. M. (2024). School violence and its impact on teachers' well-being. *Perspectives in Education, 42*(1), 131-147. https://doi.org/10.38140/pie.v42i1.7215

Munthe, E., & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; a systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 136. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104355

Murphy, A., & Van Brunt, B. (2019). A Review of Crisis De-Escalation Techniques for K-12 and Higher Education Instructors. *Journal of Campus Behavioral Intervention (J-BIT)*, 7.

Murphy, S., & Samuel, V. (2026). Implementing a brief universal Acceptance and Commitment Therapy (ACT) intervention (InTER-ACT) for secondary school students: a qualitative evaluation of the experiences of teachers and school counsellors. *Pastoral Care in Education, 44*(2), 306-334. https://doi.org/10.1080/02643944.2025.2464531

Murray, D. W., Mills-Brantley, R., & Hamm, J. (2025). Operationalizing Mindful Co-Regulation to Build Understanding of Educator Social-Emotional Competency. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy,* 100159. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100159

Mvana, S. (2024). Constructing a psychosocial model for teacher retention: Insights from the conservation of resource theory. *Social Sciences and Education Research Review, 11*(1), 79-87.

Myles, B. (2024). *Autism and Difficult Moments: Practical Solutions for Reducing Meltdowns.* Future Horizons.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity, 2*(2), 85-101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Neff, K., & Sands, X. (2011). *Self-compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. William Morrow.

Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology, 74*(1), 193-218. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047

Nelsen, J., Escobar, L., Ortolano, K., Duffy, R., & Owen-Sohocki, D. (2009). *Positive Discipline: A Teacher's AZ Guide: Hundreds of Solutions for Almost Every Classroom Behavior Problem!*. Harmony.

Nelson, J., Hall, B., Anderson, J., Birtles, C., & Hemming, L. (2018). Self–compassion as self-care: A simple and effective tool for counselor educators and counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health, 13*(1), 121-133. https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1328292

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3*(5), 400-424. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x

Noll, D. (2017). *De-escalate: How to calm an angry person in 90 seconds or less.* Simon and Schuster.

Nonato, L., Prado, A., Dos Santos, D., Tobar, K., Araújo, J., Ferreira, J., & Cambri, L. (2025). Acute physical exercise reduces mental stress-induced responses in teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *22*(6). https://doi.org/10.3390/ijerph22060924

Novakovska, M., & Stojkov, A. (2024). Beyond words: the importance of active listening on teaching performance. UTMS *Journal of Economics*, *15*(2), 200-216.

Nurhidaya, N., & Purwanta, E. (2025). Managing Temper Tantrums in Autistic Middle School Students: A Case Study of Environmental Interventions and Empathetic Approaches in Inclusive Education Settings. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, *4*(3), 1699-1709. https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i3.1943

Obraztsova, O. (2018). Teachers' beliefs on conflict and conflict resolution. *Education in the North*, *25*(1-2), 259-274.https://doi.org/10.26203/ssmn-3h47

O'Hara-Gregan, J. (2023). Supporting early childhood teacher well-being through the practice of mindful self-compassion. *Australasian Journal of Early Childhood*, *48*(4), 319-331. https://doi.org/10.1177/18369391231202833

Oishi, S., Takizawa, T., Kamata, N., Miyaji, S., Tanaka, K., & Miyaoka, H. (2018). Web-based training program using cognitive behavioral therapy to enhance cognitive flexibility and alleviate psychological distress among schoolteachers: pilot randomized controlled trial. *JMIR research protocols*, *7*(1).

Ojala, M. (2023). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, *55*(10), 1109-1120. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2081150

Okeke, C., & Simphiwe, W. (2024). Teachers' lived experiences of school violence and their coping strategies. *Perspectives in Education*, *42*(1), 148-161. https://doi.org/10.38140/pie.v42i1.7210

Oliver, R., Wehby, J., & Reschly, D. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, *7*(1), 1-55. https://doi.org/10.4073/csr.2011.4

Oyarzún, C., Cornejo, R., & Redondo, J. (2026). High-stakes accountability and teachers' discomfort in Chile: A multiple-case study of two public schools in under-resourced areas. *Education Policy Analysis Archives*, 34. https://doi.org/10.14507/epaa.34.9271

Park, S., & Ryu, J. (2019). Exploring preservice teachers' emotional experiences in an immersive virtual teaching simulation through facial expression recognition. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *35*(6), 521-533. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1469710

Park, D., & Ramirez, G. (2022). Frustration in the classroom: Causes and strategies to help teachers cope productively. *Educational Psychology Review*, *34*(4), 1955-1983. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09707-z

Paudel, N., Adhikari, B., Prakash, K., Kyrönlahti, S., Nygård, C., & Neupane, S. (2022). Effectiveness of interventions on the stress management of schoolteachers: a systematic review and meta-analysis. *Occupational and environmental medicine*, *79*(7), 477-485. https://doi.org/10.1136/oemed-2021-108019

Paulson, K., Moss, S., Olive, C., & Gaudreault, K. (2022). Building trust to decrease disruptive behavior: A classroom management intervention. *Strategies*, *35*(4), 15-22. https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2069620

Payne, P., Levine, P., & Crane-Godreau, M. (2015). Somatic experiencing: Using interoception and proprioception as core elements of trauma therapy. *Frontiers in Psychology*, 6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00093

Pekkarinen, V., Hirsto, L., & Nevgi, A. (2023). Emotions and social reflection in being and developing as a university teacher. *Cogent Education*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2169435

Peleg, A., & Levy, I. (2023). Safe educational partnership with parents: a new integrative model of parent-teacher relationships in a diverse, polarized and changing society. *Sociology International Journal*, *7*(1), 22-30.

Perry, N., Brenner, C., Collie, R., & Hofer, G. (2015). Thriving on challenge: Examining one teacher's view on sources of support for motivation and well-being. *Exceptionality Education International*, *25*(1). https://doi.org/10.5206/eei.v25i1.7715

Popescu, A., & Motoi, G. (2023). Work-life balance among teachers-from challenges to solutions. *Revista Universitară de Sociologie*, *19*(2).

Porges, S. (2025). Polyvagal theory: Current status, clinical applications, and future directions. *Clinical Neuropsychiatry*, *22*(3). https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20250301

Porges, S. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. WW Norton & Company.

Porges, S. (2004). Neuroception: A subconscious system for detecting threats and safety. *Zero to Three (j)*, *24*(5), 19-24

Porter, B., Oyanadel, C., Sáez-Delgado, F., Andaur, A., & Peñate, W. (2022). Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions in Child-Adolescent Population: A Developmental Perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *12*(8), 1220-1243. https://doi.org/10.3390/ejihpe12080085

Price, O., & Baker, J. (2012). Key components of de-escalation techniques: A thematic synthesis. *International journal of mental health nursing*, *21*(4), 310-319. https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2011.00793.x

Rafiq-uz-Zaman, M., Bano, S., & Naveed, Y. (2025). Comparative analysis of authoritative and democratic leadership styles and their impact on school management effectiveness. *Inverge Journal of Social Sciences*, *4*(2), 105-117. https://doi.org/10.63544/ijss.v4i2.132

Ragni, B., Sulla, F., Toto, G., & Limone, P. (2023). Validation of the self-compassion scale in a sample of Italian special needs teacher. *Frontiers in Psychology*, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1103021

Ramos, V., Sáez Delgado, F., Mella Norambuena, J., López Angulo. Y. (2023). Agotamiento, interferencia emocional, dominio del entorno, autoeficacia y compromiso de profesores durante la pandemia COVID-19. *Diálogos Sobre Educación*, 28, 1-18. https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1355

Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2019). Conceptualising fairness in classroom assessment: Exploring the value of organisational justice theory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 26*(5), 584-611. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593105

Rehal, B., & van Nieuwerburgh, C. (2022). Understanding the factors that contribute to educator flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *12*(2). https://doi.org/10.5502/ijw.v12i2.1931

Riquelme, E., da Costa, S. & Páez, D. (2024) Editorial: Culture and emotion in educational dynamics. *Front. Psychol*, 15.

Rizkiyani, F., & Mufiedatussalam, S. (2026). Emotional Labor in Raudhatul Athfal (RA) Teachers' Multi-Role Work: Initial Findings. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, *10*(02), 1695-1717.

Robles, E., Flores, B., & Pardo, M. (2026). Socio-Emotional skills as a protective factor against school violence: A systematic review. *Perinatal Journal*, *34*(2), 553-560. https://doi.org/10.57239/prn.26.03420054

Roeser, R., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child development perspectives*, *6*(2), 167-173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Robinson, J., Gershwin, T., Wiedemann, K., & London, D. (2025). Maintaining Safety and Promoting Student Dignity: Recommendations for Developing Crisis Response Plans for Students Who Exhibit Escalated Behaviors. *Beyond Behavior,* *34*(2), 77-88. https://doi.org/10.1177/10742956251315440

Round, E., Wetherell, M., Elsey, V., & Smith, M. (2022). Positive expressive writing as a tool for alleviating burnout and enhancing wellbeing in teachers and other full-time workers. *Cogent Psychology*, *9*(1), 2060628. https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2060628

Rosenberg, M., & Chopra, D. (2015). Nonviolent communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships. Puddledancer press.

Rosenberg, B., & Siegel, J. (2025). Psychological reactance theory: An introduction and overview. *Motivation Science, 11*(2), 133–138. https://doi.org/10.1037/mot0000376

Rosenberg, M., & Eisler, R. (2003). *Life-enriching education: Nonviolent communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships*. PuddleDancer Press.

Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*(1), 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(6), 880-892. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456

Ryan, J., & Mooney, P. (2024). How to Manage Aggressive Behavior Safely. In *The Special Educator's Guide to Behavior Management* (pp. 115-132). Routledge.

Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 13-39. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Saadu, U. T. (2024). Teachers' knowledge and use of multiple disciplinary measures in curbing pupils' antisocial behaviour. *ASEAN Journal of Community and Special Needs Education*, *3*(1), 29-40.

Saéz-Delgado, F., Morales-Maure, L., García-Marimón, O., & Gutiérrez-González, J. (2026). Impacto de un programa formativo basado en reflexión autocrítica y mundos virtuales sobre competencias didácticas y socioemocionales en docentes de matemática. *Formación Universitaria*, *19*(2). http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062026000200127

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Hartley, K., & Sepúlveda, F. (2023). Mental health in school teachers: An explanatory model with emotional intelligence and coping strategies. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *21*(61), 559-586. https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.8322

Sáez-Delgado, F., Guidotti, D., Henríquez, P., Nárvaez, G., Romero, V., Jara, P., & Contretas, C. (2025a). Agotamiento y regulación emocional: evidencia desde las regiones del Biobío y Ñuble, Chile. *Revista Espacios*, *46*(4), 300-309. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p28

Sáez-Delgado, F., Cienfuegos, J., Vega, D., Figueroa, N., San Martín, S., Vasquez, J., Carvallo, C., Mella-Norambuena, J., Contreras, C. (2025b). Tolerancia y agotamiento emocional en el profesorado chileno. *Revista Espacios*, *24*(5) 206-2017. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p19

Sáez-Delgado, F., Coronado-Sánchez, P., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Brieba-Fuenzalida, J., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2025c). Use of Digital Technologies to Support Socioemotional Teacher Training: A Systematic Review. *Education Sciences*, *15*(10). https://doi.org/10.3390/educsci15101377

Sáez-Delgado, F., Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & Contreras-Saavedra, C. (2025d). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, *1*(1). https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Baeza-Sepúlveda, C. (2025e). *Bienestar psicológico y resiliencia cotidiana como variables predictoras de la prosperidad del profesorado en Chile*. En C. Hervás-Gómez, M. D. Díaz Noguera, N. Barkoczi, C. Ballesteros Regaña y M. Á. Domínguez González, (coords.). *Educación para la diversidad: inclusión, bienestar y sostenibilidad en contextos emergentes* (pp. 453–474). Dykinson.

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. (2026). *THE ProSEL-T MODEL 15D: Professional Social-Emotional Learning and Transactional Model of 15 Dimensions.*

Sáez-Delgado, F. (2024). *Proyecto FONDECYT Regular Nº1241902, 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", de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID)*.

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y. (2024). Psychometric properties of the SocioEmotional Skills Instrument for Teachers (SEMS-IT) using Network Approach: English and Spanish versión. *Frontiers in Psychology*, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421164

Safran, S., & Safran, J. (1984). Elementary teachers' tolerance of problem behaviors. *The Elementary School Journal*, *85*(2), 237-243. https://doi.org/10.1086/461403

Saha, A., & Jublee, D. (2026). Managing Service Experiences in Immersive Digital Environments: Social Presence and Support in the Metaverse. *Communications of the Association for Information Systems*, *58*(1), 55.

Saltalı, N. D. (2022). Preschool teachers' ability to manage problem behaviours in their classroom: Can it be predicted by teacher self-efficacy and emotional literacy. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, *4*(1), 1-11. https://doi.org/10.51535/tell.1084009

Samavi, A., Hajializadeh, K., Javdan, M., & Farshad, M. (2022). Psychometric validation of teacher empathy scale: Measurement invariance in gender. *Frontiers in psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042993

Sandilos, L., Neugebauer, S., DiPerna, J., Hart, S., & Lei, P. (2023). Social–emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. *School Mental Health*, *15*(1), 190-201. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0

Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, *37*(2). https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2

Savina, E., & Fulton, C. (2024). Students' and teachers' emotions in the classroom: An ecological dynamic systems perspective. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(3), 2763-2781. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00880-z

Scharpf, F., Kızıltepe, R., Kirika, A., & Hecker, T. (2023). A systematic review of the prevalence and correlates of emotional violence by teachers. *Trauma, Violence, & Abuse*, *24*(4), 2581-2597. https://doi.org/10.1177/15248380221102559

Sels, L., Hoorelbeke, K., & Koster, E. (2026). Rumination reconsidered: a dynamic interpersonal model. *Nature Mental Health*, 1-9.

Sewell, A. (2026). *Countering with Compassion: A Guide to Compassionate Leadership in and Beyond School Communities.* Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003466031-2

Shanker, S. (2016). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life.* Penguin.

Shao, R., Man, I., & Lee, T. (2024). The effect of slow-paced breathing on cardiovascular and emotion functions: a meta-analysis and systematic review. *Mindfulness, 15*(1), 1-18. https://doi.org//10.1007/s12671-023-02294-2

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and teacher education, 27*(3), 648-656. https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2010.11.003

Sigad, L. (2024). "I keep warning the new teachers, you'll have elephant skin": Teachers coping with physical violence perpetrated toward them by their pupils. *Journal of Family Trauma, Child Custody & Child Development, 21*(1), 76-95. https://doi.org/10.1080/26904586.2023.2202204

Siswanto, D., Susetyawati, M., & Rambe, M. (2026). Teacher social-emotional competence: Exploring self-awareness and professional reflection challenges. *Jornal Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran, 1*(3), 198-204.

Skovholt, T., & Trotter-Mathison, M. (2016). *The resilient practitioner: Burnout and compassion fatigue prevention and self-care strategies for the helping professions.* Routledge.

Skowronski, G., & Kerridge, I. (2022). Critical incident stress debriefing. *Journal of Bioethical Inquiry, 19*(4), 533-533. https://doi.org/10.1007/s11673-022-10204-9

Smith, T. (2021). Teaching through trauma: Compassion fatigue, burnout, or secondary traumatic stress?. In *Trauma and resilience in music education* (pp. 49-63). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003124207-3/

Smith, R., Persich, M., Chuning, A., Cloonan, S., Woods-Lubert, R., Skalamera, J., ... & Killgore, W. (2024). Improvements in mindfulness, interoceptive and emotional awareness, emotion regulation, and interpersonal emotion management following completion of an online emotional skills training program. *Emotion*, *24*(2), 431–450. https://doi.org/10.1037/emo0001237

Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of Organizational Behavior*, *36*(1), S72-S103. https://doi.org/10.1002/job.1924

Sonnentag, S., & Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology*, *12*(3), 204–221. https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.204

Sonnentag, S., & Kruel, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *15*(2), 197-217. https://doi.org/10.1080/13594320500513939

Sorter, M., Chua, J., Lamy, M., Barzman, D., Ryes, L., & Shekhtman, J. (2022). Management of emotion dysregulation and outbursts in children and adolescents. *Current Psychiatry Reports*, *24*(3), 213-226. https://doi.org/10.1007/s11920-022-01325-4

Soydan, S., Akalın, N., & Korkmaz, A. (2024). The Effect of Preschool Teachers' Emotion Regulation Skills and Levels of Cognitive Flexibility on Classroom Management. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *13*(2), 301-318.

Squyres, E. (2023). *A Mindfulness-Based Intervention for Educators: Cultivating Self-Awareness and Self-Compassion to Increase Well-Being and Mitigate Burnout.*

Stavroulia, K. E., Christofi, M., Baka, E., Michael-Grigoriou, D., Magnenat-Thalmann, N., & Lanitis, A. (2019). Assessing the emotional impact of virtual reality-based teacher training. *The International Journal of Information and Learning Technology, 36*(3), 192-217. https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0127

Sugai, G., & Horner, R. (2014). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. In *Behavior psychology in the schools* (pp. 23-50). Routledge.

Sullivan, M., Erb, M., Schmalzl, L., Moonaz, S., Noggle Taylor, J., & Porges, S. (2018). Yoga therapy and polyvagal theory: The convergence of traditional wisdom and contemporary neuroscience for self-regulation and resilience. *Frontiers in Human Neuroscience,* 12. https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00067

Suryaningsih, H., & Mm, M. (2025). Essential phrases for real-life situations. Speak Up! *Unlocking English Confidence For Beginners*, 72.

Taxer, J., & Gross, J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and teacher education,* 74, 180-189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008

Tarrasch, R., Berger, R., & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*, *11*(4), 1049-1061. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x

Thomas, P., & Kallarackal, T. (2020). Themes of critical incidents in student teachers' reflective journal writings. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, *9*(4), 55-62.

Tomczyk, Ł., Guillén-Gámez, F. D., Mascia, M. L., & Llorent, V. J. (2024). How are teachers being attacked online? On cyberbullying and cyberaggression that targets school educators from the student's perspective. *Online Journal of Communication and Media Technologies, 14*(3), e202431. https://doi.org/10.30935/ojcmt/14602

Tobin, K., King, D., Henderson, S., Bellocchi, A., & Ritchie, S. (2016). Expression of emotions and physiological changes during teaching. *Cultural studies of science education, 11*(3), 669-692. https://doi.org/10.1007/s11422-016-9778-9

Tramacere, A. (2022). Face yourself: The social neuroscience of mirror gazing. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949211

Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of educational change, 1*(3), 253-275.

Vale, I., & Barbosa, A. (2023). Active learning strategies for an effective mathematics teaching and learning. *European Journal of Science and Mathematics Education, 11*(3), 573-588. https://doi.org/10.30935/scimath/13135

Valente, S., Lourenco, A., Dominguez-Lara, S., Derakhshandeh, A., Nemeth, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: Implications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 47*(8), 18–32. https://doi.org/10.3316/informit.929872762611128

Vartanov, A., Izbasarova, S., Neroznikova, Y., Artamonov, I., Artamonova, Y., & Vartanova, I. (2023). The effect of psychological mirroring in telecommunicative dialogue. *Cognitive Systems Research*, 80, 110-117. https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2023.02.008

Vasiou, A., Mouratidis, A., Michou, A., Touloupis, T., & Psychountaki, M. (2025). Teachers' Emotion Regulation and Anger Profiles as Predictors of Classroom Management Practices. *European Journal of Education, 60*(3). https://doi.org/10.1111/ejed.70074

VeisiM, D., & Soleimani, B. (2023). Developing a structural model of teacher job burnout based on cognitive distortions and Rumination, with the mediating role of Negative Automatic Thoughts and cognitive fusion. *Journal of Cognitive Psychology, 11*(3), 15-29.

Vesisenaho, M., Juntunen, M., Fagerlund, J., Miakush, I., & Parviainen, T. (2019). Virtual reality in education: Focus on the role of emotions and physiological reactivity. *Journal For Virtual Worlds Research, 12*(1). https://doi.org/10.4101/jvwr.v12i1.7329

Villafuerte-Díaz, A., Abate, M., Moreno, C., & Ramos, P. (2024). Antisocial behaviors at school: Analysis of normative and at-risk groups. *Children and Youth Services Review,* 166. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107918

Villaseñor, P. (2017). *The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: A literature review.* The World Bank.

Viswesvaran, C., Sanchez, J., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior, 54*(2), 314-334. https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1661

Walker, J. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice, 48*(2), 122-129. https://doi.org/10.1080/00405840902776392

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112

Wang, F., Zeng, L., & King, R. (2025). Teacher support for basic needs is associated with socio-emotional skills: a self-determination theory perspective. *Social Psychology of Education, 28*(1), 76. https://doi.org/10.1007/s11218-024-10009-1

Wang, Y., Zai, F., & Zhou, X. (2025b). The impact of emotion regulation strategies on teachers' well-being and positive emotions: a meta-analysis. *Behavioral Sciences, 15*(3). https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1

Weissblueth, E., & Nissim, Y. (2018). The contribution of virtual reality to social and emotional learning in pre-service teachers. *Creative education, 9*(10), 1551-1564. https://doi.org/10.4236/ce.2018.910114

Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and resignation, and its association with psychophysiological stress: An observational study. *Social psychology of education*, *26*(4), 1181-1200. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09782-2

Wong, M., Fung, H., Yuan, G., & Tao, S. (2025). The Role of Self-Compassion in Teachers' Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Psychology, 60*(5). https://doi.org/10.1002/ijop.70098

Woods, P., & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International studies in Sociology of Education, 12*(2), 169-190. https://doi.org/10.1080/09620210200200089

Yang, Y., & Fan, C. (2025). Evaluating the effectiveness of Virtual Reality (VR) technology in safety management and educational training: an empirical study on the application and feasibility of digital training systems. *Interactive Learning Environments, 33*(6), 3804-3832. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2454434

Yang, S., & Sato, M. (2025). Unlocking language teacher wellbeing amid curriculum reform: A focus on emotion. *Language Teaching Research, 0*(0). https://doi.org/10.1177/13621688241312

Yasseen, B. (2010). The Effect of Teachers' Behavior on Students' Behavior in the Classroom. *International Forum of Teaching & Studies, 6*(1).

Yildirim, M., Dilekçi, Ü., & Manap, A. (2024). Mediating roles of meaning in life and psychological flexibility in the relationships between occupational stress and job satisfaction, job performance, and psychological distress in teachers. *Frontiers in Psychology,* 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349726

Younis, N., & Aljounaidi, A. (2025). Unlocking Teaching Effectiveness: The Power of Classroom Management in TNE Institutions. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences, 23*(1). https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.00532

Yuste-Hidalgo, F., Stefanelli, F., Menesini, E., & Llorent, V. J. (2026). Longitudinal association between teachers' social, emotional, and moral competencies and their teaching of social, emotional, and moral competencies: The mediating role of perceived importance and teaching planning. *Teaching and Teacher Education*, 171. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105340

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zhang, Q., & Sapp, D. (2013). Psychological reactance and resistance intention in the classroom: Effects of perceived request politeness and legitimacy, relationship distance, and teacher credibility. *Communication Education, 62*(1), 1-25. https://doi.org/10.1080/03634523.2012.727008

Zhou, X., Vasudevan, H., & Hussain, A. (2024). Emotional assertiveness, assertive communication and assertive training enhancing the employees' performances: A China banking perspective. *Human Resources Management and Services, 6*(2), 3406-3406.

Zembylas, M. (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational theory, 52*(2), 187-208.

Zito, S., Petrovic, J., Böke, B., Sadowski, I., Carsley, D., & Heath, N. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 152. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805

Zondo, S., Mncube, V., & Emmanuel, O. A. (2023). Strategies teachers use to implement positive discipline in schools. *Prizren Social Science Journal*, *7*(1), 79-88. https://doi.org/10.32936/pssj.v7i1.364

Anexo

Pauta de entrevista semiestructurada: exploración de situaciones críticas en aula (Modelo ProSEL-iT)

Pregunta Orientadora Central:

¿Podrías contarme sobre alguna situación crítica o altamente conflictiva que hayas tenido que enfrentar como docente en el aula, especialmente con tus estudiantes?

Sondeos sugeridos para profundizar (Uso Técnico del Investigador):

· ¿Qué ocurrió exactamente? ¿Cuándo y dónde sucedió?

· ¿Quiénes estaban involucrados? (grado, edad, grupo, características del estudiantado)

· ¿Cómo describirías el espacio físico y el ambiente general del aula en ese instante?

· ¿Qué pensaste y qué sentiste en el momento exacto en que se desencadenó la situación crítica? (Auto Conciencia Emocional)

· ¿Cómo reaccionaste tú corporal y verbalmente? ¿Qué hiciste para manejar el conflicto? (Regulación y Co-regulación)

· ¿Cómo reaccionaron los estudiantes ante tu intervención o ante la situación en sí?

· ¿Qué consecuencias tuvo este incidente para ti (salud, bienestar, autoconcepto) y para el clima del aula?

· ¿Qué hiciste después de que terminó la situación crítica? ¿Recibiste apoyo institucional o de pares? (Reflexión y Autocuidado)



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global

Religación
Press

PrəSELiT
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
PARA UNA DOCENCIA SOSTENIBLE

ISBN: 978-9907-845-00-6