

Compasión docente, fragilidad y procesos de cambio: investigación narrativa con docentes de instituciones educativas públicas

Teacher compassion, fragility and processes of change: narrative research with teachers from public educational institutions

Sandra Milena Sánchez Galindo¹ 

¹Magíster en Gestión de la tecnología educativa=Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en investigación, formulación y elaboración de proyectos educativos, Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología

DOI:

<https://doi.org/10.67461/7jbzwe30>

Correo del autor:

sandra-m.sanchez-g@up.ac.pa

Fecha de recepción:

29/11/2025

Fecha de aceptación:

19/02/2026

Fecha de publicación:

01/01/2026

Resumen

Este estudio analizó las formas en que la compasión docente promovió la comprensión sobre la fragilidad humana y, el desarrollo de procesos de cambio en el caso de docentes de instituciones educativas públicas de Zipaquirá, Colombia. El objetivo del estudio consistió en analizar las formas en que la compasión docente promovió la comprensión sobre la fragilidad humana y, el desarrollo de procesos de cambio en contextos educativos. La investigación con enfoque cualitativo tuvo un posicionamiento epistémico de corte interpretativo-hermenéutico, usando la narrativa como método de investigación. En el proceso participaron 10 docentes, 5 hombres y 5 mujeres de 4 instituciones públicas de Zipaquirá. La metodología implicó el uso de la entrevista semiestructurada en profundidad, grupos focales y análisis de contenido de dibujos de los docentes, los instrumentos fueron aplicados durante el transcurso del año 2025. Los hallazgos mostraron que, sin autocompasión y reconocimiento de la fragilidad, no era posible una verdadera compasión hacia el estudiante. Las conclusiones establecieron que la compasión docente, entendida como reconocimiento mutuo, acompañamiento afectivo, actuó como motor de transformación personal y profesional, lo cual contribuyó a superar barreras estructurales e institucionales y generó prácticas educativas más humanas, inclusivas y éticas.

Palabras clave: Compasión docente, fragilidad humana, procesos de cambio, investigación narrativa

Citar Como: Compasión docente, fragilidad y procesos de cambio: investigación narrativa con docentes de instituciones educativas públicas. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). <https://doi.org/10.67461/7jbzwe30>



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This article presents the findings of the research entitled teacher compassion and understanding of human frailty and processes of change: narrative research with teachers in public educational institutions in Zipaquirá, Colombia. The objective of the study was to analyze the ways in which teacher compassion promoted understanding of human frailty and the development of processes of change in educational contexts. The qualitative research had an interpretive-hermeneutic epistemic position, using narrative as a research method. Ten teachers participated in the process: five men and five women from four public institutions in Zipaquirá. The methodology involved the use of in-depth semi-structured interviews, focus groups, and content analysis of teachers' drawings. The instruments were applied during 2025. The findings showed that, without self-compassion and recognition of fragility, true compassion toward students was not possible. The conclusions established that teacher compassion, understood as mutual recognition and affective accompaniment, acted as a driver of personal and professional transformation, which contributed to overcoming structural and institutional barriers and generated more humane, inclusive, and ethical educational practices.

Keywords: Teacher compassion, human fragility, processes of change, narrative research

Introducción

En el desarrollo y práctica de los procesos educativos conviven un conjunto de personas con unas historias de vida particulares, emociones, significaciones, modos de comprender la realidad y de reaccionar ante los diversos estímulos que se generan en medio de las actividades de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Abramowski (2010), no hay posibilidad de que en medio de estos procesos educativos se promueva un tipo de relaciones interpersonales basadas en la objetividad y el distanciamiento entre docentes y estudiantes, ya que es precisamente a través de sus interacciones, la forma en la cual construyen conjuntamente modos de comprender y asimilar las emociones que se producen en la cotidianidad, como se genera una buena pedagogía, es decir: una pedagogía que no descuida lo emocional sino que por el contrario valora la relevancia de la dimensión personal como un eje esencial y fundamental.

En el marco de la educación emocional un buen docente, por tanto, atiende al llamado de los estudiantes, comprende sus estados de ánimo como factores esenciales en el desarrollo de una sensibilidad que se encuentra presente en cada una de las actividades escolares (Ortega, 2016). Siguiendo con los planteamientos de Abramowski (2010), la afectividad docente se establece a través del desarrollo de emociones que no se experimentan de manera individual, sino que más bien expresan un conjunto importante de relaciones sociales, las cuales se generan a partir de una serie de encuentros específicos que se dan en las aulas de clase y en los diversos espacios en los cuales se generan procesos de construcción de

conocimientos.

En este contexto, la compasión se establece como una emoción fundamental en el caso de la educación. Como lo señala (Sennet, 2003) en los procesos educativos se genera la compasión en su forma sentimental, es decir, una compasión que no busca beneficios propios (como por ejemplo obtener poder sobre los demás), sino una compasión desinteresada, que se expresa centralmente en la satisfacción generada por ayudar al otro, por comprender sus necesidades y encontrar conjuntamente formas que puedan ayudarle a afrontar las adversidades e incidir favorablemente en su bienestar.

Es preciso reconocer que existen autores que han venido analizando el tema de la compasión en el desarrollo de la profesión docente. Por ejemplo, Becker et al. (2015) señalan que la compasión hace parte de los principios que se integran en el desarrollo de un docente emocionalmente sano, ya que le permite mejorar sus procesos de interacción con los estudiantes, desde enfoques centrados en la empatía y la asertividad. Asimismo, Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) reconocen que la compasión es esencial en el desarrollo de procesos de educación para la paz, en los cuales se promueve la construcción pacífica de una buena convivencia, y se establezcan además los espacios de enseñanza como escenarios que posibiliten una continua experimentación de la paz.

En el contexto de las instituciones educativas en Zipaquirá-Colombia, la experiencia de la investigadora como docente le permitió notar que la relación que hay entre maestro y estudiante se caracteriza por mantener jerarquías, en las que el docente mantiene el control a través de la expresión de una autoridad vertical, que no contempla la necesidad de comprender las emociones, ni de desarrollar la afectividad como medio para

comprender las posibilidades que tienen los estudiantes de mejorar. El tema de la compasión docente en estas instituciones no ha sido de interés, pues prevalece un modelo que antepone los resultados académicos como evidencia de excelencia educativa.

Como lo señala Ortega (2016) “Hablar de compasión en una sociedad tan fuertemente atravesada por la cultura del individualismo como la nuestra puede suscitar indiferencia, cuando no un abierto desprecio” (p. 243). De esta forma, la presente investigación se establece como una aproximación inicial al tema de la compasión docente, entendida como un reconocimiento de la fragilidad humana que lleva a la acción, al cambio, a una oportunidad relevante para fortalecer las relaciones interpersonales y fomentar una educación más inclusiva y comprensiva, que valore tanto el conocimiento como el bienestar integral de los estudiantes.

En particular, esta investigación respondió la siguiente cuestión: ¿Cómo la compasión docente puede promover la comprensión sobre la fragilidad humana y el desarrollo de procesos de cambio en el caso de docentes de instituciones educativas públicas de Zipaquirá? Frente a ello, el objetivo del estudio fue analizar las formas en que la compasión docente puede influir en la dinámica educativa, cómo las prácticas pedagógicas positivas incorporan e integran la dimensión emocional y afectiva, y cómo los docentes, al reconocer y responder a las fragilidades humanas de sus estudiantes, pueden transformar la relación pedagógica en una experiencia más humana que apoye el crecimiento mutuo.

En el estudio participaron 10 maestros; 5 hombres y 5 mujeres de 4 instituciones públicas de Zipaquirá, (Cundinamarca-Colombia) que en común tenían la apuesta por el desarrollo de una formación integral para sus estudiantes, con quienes se buscó reconstruir las formas en que han experimentado y expresado la compasión en su trayectoria profesional y personal, analizando además el papel de la compasión en la creación de ambientes escolares más inclusivos y empáticos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis de contenido de dibujos hechos por los docentes.

Metodología

La investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo, ya que se enfocó en las reflexiones y narraciones de las personas que participaron, en la forma en la cual reconstruyeron sus experiencias para generar nuevos conocimientos a partir de la posibilidad de entender sus vivencias personales. Se destaca con

(Hernández et al., 2011) que la investigación cualitativa se enfoca precisamente en conocer el significado de las acciones sociales, la forma en la que una población determinada construye sentidos frente a los fenómenos, tratando de comprender el sustrato humanístico de los temas por los cuales se investiga.

En este sentido, se parte de reconocer que la realidad representa la síntesis de un conjunto de incidencias, efectos, causas y temporalidades que permanecen en una relación dialéctica (Hernández et al., 2011). Se reconoce, por tanto, la importancia de abordar la realidad como un proceso de construcción histórica en la cual intervienen una serie de ideas, motivaciones, comprensiones, símbolos y significados que se establecen y se transforman de acuerdo a las interacciones de los sujetos Lafuente y Egoscozábal, (2008).

En cuanto al tipo de investigación es narrativa porque mediante los relatos de maestros permite entender la forma en la cual se transmiten conocimientos y se generan una serie de relaciones particulares entre docentes y estudiantes, que dan como resultado nuevas formas de entender la realidad y de abordar los problemas que se presentan en la práctica McEwan, (1995).

En la presente investigación se parte de reconocer la definición planteada por Gudmundsdottir (1995) sobre la narrativa, entendida como la construcción de una historia que tiene unos personajes, un inicio, un medio, un fin, una serie de eventos que se organizan de tal forma que permiten construir nuevos sentidos y significados. Se consideran las ideas de autores como Bolívar y Domingo (2006) sobre la relevancia de la investigación narrativa como una manera de generar conocimientos y construir sentidos a través del análisis sobre la experiencia humana, usando el relato como una posibilidad para que cada persona configure un discurso en el cual integra percepciones sobre sí mismo y sobre los otros, dentro de las posibilidades, pautas, significados y símbolos socialmente construidos que se generan en un entorno social y cultural determinado.

Larrosa et al. (2003) plantean, que la narrativa se encuentra intrínsecamente ligada con el proceder de las personas, con el accionar humano, con un conjunto de experiencias que permanecen inconexas a lo largo de la vida y que gracias a esa integración de la historia y del discurso cobran nuevos sentidos y significaciones que enriquecen la percepción sobre la vida misma. En consecuencia, la investigación se realiza a través de un diseño desde la narrativa biográfica, que se desarrolla a través de relatos en los que se puede decir con Ángel (2011) que no representan simplemente la posibilidad de reconstruir una realidad ya existente, de entender sus efectos en la consolidación de unos saberes y unos modos particulares de proceder, sino que es, ante todo, un proceso de diálogo y reflexión que incide

activamente en la construcción y transformación de la realidad.

De esta forma, la narrativa mediante los relatos, se establece como un dispositivo de poder, y para ello es preciso reconocer las apreciaciones de Foucault (1998) sobre este tema, pues reconocía en los dispositivos de poder maneras de organizar y estructurar el discurso como medio para producir nuevos sentidos y para orientar nuevas maneras de comprender el mundo y la realidad. Lo anterior implica entender no solo que la realidad se configura a través de los relatos, sino que la narrativa tiene una enorme importancia en lo que respecta a la posibilidad de construir conjuntamente procesos sociales de producción de significados que parten precisamente de nuevas construcciones del yo, de la otredad, de las relaciones, de la identidad.

En este proceso participaron 10 docentes, 5 mujeres y 5 hombres de 4 instituciones públicas de Zipaquirá, los criterios de inclusión eran: contar con al menos cinco años de experiencia en el campo de la educación, tener disposición de tiempo para realizar la entrevista en profundidad que se tomaría alrededor de 2 a 3 horas de forma presencial, además de asistir a los grupos focales que se realizarían en una fecha distinta a la entrevista. La invitación a participar se hizo aleatoriamente a diferentes maestros de las 4 instituciones, fueron varios los maestros interesados, sin embargo, en el momento de concretar el encuentro para realizar las entrevistas solo 10 maestros contaron con el tiempo requerido, refiriendo como excusa no disponer de tiempo. La edad no contaba como criterio de inclusión o exclusión, por ello, el rango de edades osciló entre los 31 y los 60 años.

Para garantizar el respeto a la confidencialidad y autonomía de los participantes, se obtuvo el consentimiento informado de cada docente, quien fue debidamente informado sobre los objetivos, procedimientos metodológicos, riesgos, beneficios

y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. De la misma forma, se asignaron códigos alfanuméricos a cada participante, protegiendo su identidad en todas las transcripciones, análisis y publicaciones.

Las instituciones participantes fueron 4 colegios públicos del municipio de Zipaquirá, Colombia: la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, la Institución Educativa Municipal Liceo Integrado de Zipaquirá, la Institución Educativa Municipal Santiago Pérez y la Institución Educativa Técnica Luis Orjuela. Se caracterizan porque su oferta educativa va desde primaria hasta el bachillerato, tres de ellos se ubican en el centro de la ciudad, y el único en la periferia la Institución Educativa Técnica Luis Orjuela. Cuentan con una población que oscila entre 1800 y 2000 estudiantes. Excepto el Luis Orjuela que es más pequeño y su población es de 800 a 1000 estudiantes.

Las técnicas de recolección de datos usadas fueron las entrevistas en profundidad, con cada maestro se tuvo una sesión sin ninguna limitación de tiempo. La duración de las entrevistas osciló entre 1 hasta 3 horas. Se realizaron dos grupos focales, para ello, se formaron grupos pequeños entre los participantes, de no más de cuatro personas, de tal manera que pudieran dibujar las formas de la compasión y compartir sus historias de vida, e intercambiar visiones que enriquecieran el análisis. Cada grupo tuvo una duración de 2 horas. La parte de dibujo se orientó con 7 preguntas: ¿Qué forma tiene la compasión en tu dibujo?, ¿Cómo se ve la compasión en acción?, ¿De qué color es la compasión para ti y por qué?, Si la compasión pudiera dejar una huella, ¿cómo sería esa marca? ¿Ligera, profunda, visible, sutil?, ¿Qué tipo de movimiento tendría la compasión en tu dibujo?, ¿Hay algún símbolo o figura que represente la esencia de la compasión para ti? ¿Cuál y por qué?, Si la compasión pudiera brillar, ¿cómo sería esa luz? ¿Suave, intensa, cálida, fría, intermitente? Las entrevistas y los grupos focales se orientaron como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1

GUIA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	GUIA GRUPO FOCAL
1. ¿Qué es para usted la compasión docente?	1. ¿Qué significa para ustedes ser un docente compasivo? ¿Cómo se manifiesta esa compasión en el día a día escolar?
2. Si pudiera viajar al pasado y encontrarse con usted mismo el primer día que entró a un aula como docente, ¿qué le diría sobre la compasión?	2. ¿Recuerdan una situación en la que vieron o vivieron un acto de compasión dentro de la institución? ¿Cómo se sintieron?
3. ¿Recuerda alguna situación de su vida profesional en la que sintió que algo lo afectó profundamente y decidió actuar con compasión? Cuénteme qué pasó, qué personas estaban involucradas, qué sintió en ese momento.	3. ¿Qué barreras encuentran en su labor diaria que dificultan expresar o vivir la compasión como parte del ejercicio docente?
4. ¿Ha habido momentos en los que decidió no actuar con	

compasión? ¿Qué lo llevó a tomar esa decisión y cómo se sintió después? 5. ¿Qué formas ha tomado la compasión en su práctica? ¿Cómo la expresa usted con sus estudiantes? 6. ¿Siente que ahora es un docente más compasivo que cuando empezó? ¿Por qué? ¿Qué cree que lo ha llevado a ser más compasivo con sus estudiantes? 7. ¿Podría compartir una historia donde usted o alguien de su institución actuó con compasión para incluir a alguien que se sentía excluido o vulnerable? 8. ¿Ha habido momentos en los que usted se ha sentido frágil en su labor docente? Cuéntenos una experiencia en la que se haya sentido así. 9. ¿Cómo ha transformado su forma de ver la fragilidad a lo largo del tiempo? ¿Qué ha aprendido de sus propias heridas y las de los demás? 10. ¿Qué historia recuerda en la que sus conocimientos y capacidades como docente le hayan ayudado a un estudiante a comprender mejor su fragilidad y a superarla? 11. ¿Qué eventos personales o institucionales lo han impulsado a cambiar su forma de enseñar, de relacionarse o de ver la educación? ¿Qué emociones acompañaron esos cambios? 12. ¿Cómo se ha resignificado usted mismo como educador a lo largo del tiempo? ¿Qué ha dejado atrás y qué ha cobrado más valor para usted? 13. ¿Cómo desde su práctica docente ha podido ayudar a cambiar o transformar la vida de sus estudiantes? 14. ¿Cree que la compasión es importante para promover estos procesos de cambio? ¿De qué forma? 15. ¿Qué experiencias ha vivido que le hayan hecho sentir que su institución es —o no es— un lugar inclusivo? 16. ¿Qué barreras ha sentido que impiden o dificultan que la compasión se desarrolle en la vida escolar y ayude a promover un ambiente más inclusivo? 17. ¿Cómo el desarrollo de la compasión puede promover la inclusión?	4. ¿Cómo reaccionan ustedes mismos frente a la fragilidad de sus estudiantes o compañeros? ¿La reconocen, la acompañan, la silencian? 5. ¿Cómo ha cambiado su mirada sobre la fragilidad a lo largo de los años en su práctica pedagógica? 6. ¿Qué papel juega la fragilidad en el acto de educar? ¿Es un obstáculo o una posibilidad? 7. ¿Qué transformaciones importantes han vivido ustedes en su rol como docentes? ¿Qué las motivó? 8. ¿Qué papel ha jugado la compasión en esos procesos de cambio personal o profesional? 9. ¿Cómo perciben el cambio dentro de su institución? ¿Se promueve, se reprime o se ignora? 10. ¿Cómo describirían el ambiente emocional y relacional de su institución educativa? 11. ¿En qué momentos sienten que su escuela ha sido un lugar de acogida y cuidado? ¿Y en cuáles no? 12. ¿Qué acciones colectivas o institucionales han generado un ambiente escolar más inclusivo y empático?
--	--

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se muestra cómo se desarrolló el procesamiento de la información recolectada mediante diferentes fases:

Tabla 2

Fase del análisis	Descripción	Técnicas e instrumentos asociados	Resultado esperado
1. Transcripción y organización del material	Transcripción textual de entrevistas y grupos focales. Digitalización y contextualización de las producciones gráficas.	Entrevistas en profundidad, grupos focales, expresión artística	Cuerpo de datos organizado (textos narrativos y materiales visuales)
2. Lectura comprensiva y exploratoria	Lectura holística de los relatos y dibujos para captar emociones, metáforas, tensiones y sentido general de las experiencias.	Todos los instrumentos	Reconocimiento preliminar de temas y patrones narrativos
3. Codificación abierta y categorización	Identificación de unidades de sentido,	Entrevistas, dibujos, relatos complementarios	Matriz de codificación con categorías: compasión docente, procesos de cambio,

	construcción de códigos y organización por categorías y subcategorías (predefinidas y emergentes).		etc.
4. Agrupación temática e interpretación	Análisis profundo de los significados expresados, vínculos entre temas, contradicciones, evolución de las narrativas y elementos simbólicos en los dibujos.	Todos los instrumentos	Análisis temático dentro de cada categoría; relaciones entre categorías

Fuente: elaboración propia.

En el proceso de análisis del discurso se realizaron matrices, como se muestra en la tabla 3,

en dichas matrices se incluyeron fragmentos de los relatos, primeras categorías, estrategias discursivas e identidad construida. A continuación, un fragmento de una matriz:

Tabla 3

Fragmento del discurso	Tema / Categoría	Estrategia discursiva	Posicionamiento / Identidad construida
“Cuando empecé mi carrera docente pensaba que lo importante era que los chicos supieran cosas... luego entendí que también me evaluaban por cómo los trataba y que yo era un referente para ellos.”	Compasión en la trayectoria docente	Reflexión autobiográfica retrospectiva	Docente que reconoce la dimensión humana de su práctica, más allá del contenido académico
“Durante una clase sobre conflicto armado, un estudiante hizo un chiste cruel... me embargó la emoción, paré la clase y me retiré.”	Compasión como reacción ética y emocional	Narrativa testimonial con fuerte carga afectiva	Docente que se humaniza y reacciona con sensibilidad ante la injusticia
“Antes era muy racional, no mostraba emociones; ese día entendí que también el cuerpo y la emoción comunican.”	Integración de emoción y corporalidad en la docencia	Autorreflexión crítica	Docente que asume su vulnerabilidad como parte del proceso educativo

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se construyeron familias de categorías que permitan reconocer relaciones causa-efecto, como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4

Eje central	Condiciones	Acciones / Procesos / Práctica	Consecuencias / Resultados
1. Compasión docente como motor de transformación	Formación ética, vocación, sensibilidad social	Acompañamiento afectivo, reconocimiento del otro, manejo emocional del aula	Inclusión escolar real, revalorización de la diversidad, impacto emocional positivo
2. Fragilidad humana y autocompasión	Carga laboral, experiencias dolorosas, heridas personales	Reconciliación con la fragilidad, autocompasión, autorreflexión	Transformación docente, resiliencia, equilibrio personal

como base del cambio profesional			
3. Barreras estructurales vs. innovación compasiva	Desigualdad, cultura institucional rígida, falta de apoyo	Creatividad, ruptura con el rol técnico, crítica institucional	Limitaciones en la inclusión, frustración, necesidad de cambios culturales
4. Compasión como ética transversal y no como técnica aislada	Reflexión pedagógica profunda, experiencia vital, conciencia social	Integración en cada clase, reconocimiento mutuo, trabajo colectivo	Clima emocional saludable, estudiantes con mayor tolerancia, ambientes inclusivos

Fuente: elaboración propia.

Desarrollo y discusión

Compasión docente como motor de transformación

La compasión, desde la perspectiva oriental, se define como la sensibilidad ante el sufrimiento ajeno unida al compromiso de aliviarlo, construyendo un sentido de justicia donde el sujeto se reconoce en el otro (Dalai Lama, 2003). Como práctica consciente, permite trascender el ego y asumir una responsabilidad colectiva ante el dolor. Desde la perspectiva del Dalai Lama, se enseña que la compasión es una cualidad fundamental para alcanzar la paz interior y la felicidad genuina, una actitud profunda de conexión con los demás, una posibilidad para reconocer la humanidad compartida.

En esta perspectiva se plantea que la compasión no solo es buena para las personas que la reciben sino también para quien la expresa, pues la compasión lleva a que una persona pueda sentirse mejor consigo misma, a reducir la sensación de aislamiento en la medida en la cual se conecta con el mundo a través de sus sentimientos y sus emociones. En contraste, el pensamiento occidental tradicional —influenciado por Kant (2002), Habermas (1996), Hume (2007) y Schopenhauer (1993)— ha priorizado históricamente la autonomía racional y el dominio de las pasiones, viendo en ocasiones la compasión como un riesgo para la objetividad. No obstante, con autoras como Nussbaum (2000) se establece como una capacidad humana esencial que permite la cohesión social, que fomenta el desarrollo de la solidaridad como eje central para promover el bienestar compartido.

El análisis de las entrevistas y grupos focales permite explorar cómo los docentes construyen la compasión en el aula, enfrentando transformaciones profundas cuando la práctica pedagógica es intervenida por la cotidianidad y la necesidad de ponerse en el lugar del estudiante. Como proponen Ponce Grima et al. (2022), integrar

la compasión favorece el desarrollo de una ética relacional que genera nuevas interacciones educativas. Esta no se limita a un sentimiento o técnica, sino que es un proceso construido con el tiempo y fortalecido por las vivencias escolares (Becker et al., 2015), desarrollándose en paralelo al autoconocimiento profesional. Así lo relata una participante: “Antes no observaba a los estudiantes... el posgrado en pedagogía y mis procesos de sanación me hicieron más compasiva” (Docente 4).

Los docentes en sus entrevistas han reconocido que la compasión es una práctica que se hace visible en los gestos, en la escucha, en la expresión oral, en la forma en la cual las personas se relacionan y en la comprensión de diversas realidades estudiantiles. Esta capacidad de acompañamiento emocional favorece un clima de respeto y apoyo (Abramowski, 2010), donde el sentido de la profesión se vincula con la humanidad, pero siempre mediado por el respeto: “La compasión es algo que se requiere como docente porque el sentido de la profesión es ser humano... pero debe ir unida al respeto, no meterme en la vida de los chicos de forma irrespetuosa” (Docente 3). Incluso en la rigidez, la compasión actúa como un motor ético: “Siempre he actuado con compasión, incluso cuando soy rígido... impartir disciplina también es compasión” (Docente 7).

Esta transformación propicia espacios para entender el error y construir soluciones colectivas. Con el tiempo, el docente se reconoce como un referente ético: “Antes pensaba que lo importante era que los chicos supieran cosas... luego entendí que también me evaluaban por cómo los trataba” (Docente 8). Otros relatos refuerzan esta sensibilización interior: “Con los años me he sensibilizado... antes era ratón de biblioteca... ahora valoro las experiencias y la gente” (Docente 6). Así, el aprendizaje deja de ser una transmisión unilateral para convertirse en una experiencia compartida por el cuidado de la vida, permitiendo a los estudiantes desarrollar mayor apertura emocional y tolerancia (Ávila, 2023).

Por ello, como lo señala Mèlich (2010), la compasión, cuando se asume como una parte esencial de la enseñanza, ayuda también a transformar la relación entre los docentes y los estudiantes, valorando la

vulnerabilidad y las diferencias no como aspectos negativos o limitantes, sino más bien como oportunidades de cambio, como condiciones compartidas del género humano que pueden ayudar a mejorar la forma en la cual se construyen conocimientos y se incide en la expresión emocional de nuevos espacios escolares.

Al asumir la compasión como parte esencial de la enseñanza, se transforma la relación pedagógica valorando la vulnerabilidad y la diferencia como oportunidades de cambio (Mèlich, 2010). Este enfoque promueve la inclusión escolar mediante el reconocimiento de la diversidad: “Tengo un niño con autismo... promuevo que sus compañeros lo integren” (Docente 7); “En un colegio privado vi cómo integraban a un estudiante con autismo sin esfuerzo... celebraban la diferencia” (Docente 8). De este modo, la compasión se erige como un acto político y ético que desafía desigualdades y barreras institucionales (Sarmiento, 2004), posicionando la fragilidad humana como un punto de encuentro para el desarrollo de vínculos y potencialidades sociales.

Finalmente, la compasión docente definida como la capacidad de responder empáticamente a las dificultades académicas y personales (Mendieta Toledo et al., 2023) no se reduce a la lástima inoperante, sino bien a un propósito de cambio, a una acción concreta que permite avanzar en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje seguro y motivador Ponce Grima et al. (2022).

. Al reconocer la fragilidad en el contexto educativo y conectarla con las historias de vida de los estudiantes, el maestro orienta nuevas oportunidades de crecimiento. Esta interacción, basada en la retroalimentación continua y la confianza, fortalece el vínculo docente-estudiante, haciendo del aula un espacio de crecimiento emocional donde los estudiantes se forman para realizar acciones transformadoras por un mejor futuro.

Desde una perspectiva pedagógica, la compasión docente radica en reconocer la fragilidad humana y comprender cómo las historias de vida y privaciones de los estudiantes impactan sus procesos de aprendizaje. Al identificar estas problemáticas, el educador las reconoce y orienta nuevas oportunidades de crecimiento y procesos de cambio que permitan fomentar relaciones de confianza basadas en la retroalimentación continua, en la construcción de escenarios que favorezcan e incidan en el bienestar emocional.

Esta interacción, cimentada en el respeto y la comprensión, fortalece el vínculo pedagógico y transforma el aula en un ambiente armonioso; un espacio de formación donde los estudiantes

aprenden a empatizar con las necesidades ajenas y a ejecutar acciones transformadoras para la construcción de un futuro más humano. De esta manera, el docente reconoce estas problemáticas y orienta nuevas oportunidades de crecimiento y procesos de cambio que permitan fomentar relaciones de confianza basadas en la retroalimentación continua, en la construcción de escenarios que favorezcan e incidan en el bienestar emocional.

Fragilidad humana y autocompasión como base del cambio profesional

La vida humana es vulnerable porque está sujeta al constante cambio, está sometida a diversas contingencias que pueden afectarla o incluso llevarla hasta su fin. Se destaca el caso de los estados de enfermedad, la vejez, o los accidentes que pueden surgir en cualquier momento y a los cuales todos los hombres se encuentran expuestos (Lara, 2009). En medio de estas concepciones sobre la fragilidad, la ciencia se ha encargado de ofrecer una visión según la cual el ser humano puede llegar a ser autónomo, saludable y autosuficiente, siempre y cuando siga una serie de patrones y un estilo de vida particular. Sin embargo, más allá de temas como la vejez o los accidentes, la fragilidad humana se establece también en relación a una serie de emociones que se van construyendo a lo largo de la vida, con situaciones en medio de las que el ser humano puede verse desestabilizado no solo a nivel de supervivencia sino también en lo que tiene que ver con sus emociones, su estado del ánimo.

La fragilidad humana, por lo tanto, se encuentra ligada en gran manera a la dimensión emocional y psicológica del individuo. Según Fayos (2008), esta dimensión psicológica se manifiesta en eventos que desestabilizan el bienestar, como pérdidas o conflictos donde la realidad choca con las expectativas. Si bien Levinas (1961) sostiene que nadie está exento de la angustia y el dolor, esta fragilidad no es solo debilidad, sino una oportunidad para fortalecer la conexión intersubjetiva.

En el aula, cuando el docente reconoce su propia vulnerabilidad, se generan ambientes inclusivos que permiten aceptar los límites y el error como elementos de la práctica pedagógica. Por ello, como lo explica Avilés Lee (2024), es clave que en entornos en los cuales se promueve la compasión, los docentes tengan la capacidad de transformar la mirada que tienen sobre sí mismos, lo que les permite también desarrollar nuevas relaciones con el entorno a partir de enfoques más comprensivos y positivos. Un profesor describe esta vivencia con crudeza: “Fragilidad... es como tratar de ayudar al mundo, pero mi propio mundo está desmoronado” (Docente 6).

Este reconocimiento exige la práctica de la autocompasión, entendida como la benevolencia hacia

el sufrimiento propio para fomentar la resiliencia y la reflexión constructiva (Muñoz-Repiso, 2010). En las entrevistas, los docentes centraron muchas veces su discurso en narrar heridas personales asociadas con sobrecarga laboral, con situaciones limitantes que los hicieron sentir frágiles. La fragilidad se representó simbólicamente con cicatrices, dolores agudos, huellas que perduran a pesar del paso del tiempo. Estos hallazgos convergen con la perspectiva de Mèlich (2010), quien concibe la educación como un campo que exige reciprocidad y cuidado mutuo. Dicha bidireccionalidad se evidencia en testimonios como el de la Docente 7: “He vivido momentos de fragilidad... me sentí acusada injustamente... al inicio temblaba al pararme frente al aula, pero aprendí a canalizar esas heridas y crecer”.

Al respecto de la autocompasión, una maestra afirmó que consiste en “permitirme fallar sin reprocharme, saber que no siempre puedo estar bien y seguir adelante” (Docente 8), mientras otro colega destacó la importancia de la capacidad de recuperación: “lo que he aprendido es a levantarme... si el problema tiene solución, hágalo, si no, no se preocupe” (Docente 6).

Así, el reconocimiento de la propia vulnerabilidad se posiciona como un factor clave para orientar la innovación pedagógica y superar debilidades de manera conjunta. De acuerdo con Mèlich (2010), para que estos potenciales se realicen en el aula de clase, es preciso que la autocompasión sea promovida a través del diálogo y de políticas institucionales que legitimen el cuidado, reduzcan cargas y fomenten el desarrollo continuo de una mejor labor educativa.

Finalmente, se reconoce que la compasión hacia el estudiante es inviable si el docente no practica primero la autocompasión, aceptando sus propias limitaciones y errores sin juicios punitivos, sino mediante la construcción de estrategias de mejora. Como señalan Alcántar Nieblas et al. (2021), el docente autocompasivo entiende la enseñanza como un proceso continuo de aprendizaje donde los desafíos y errores son normativos. Por lo anterior, el profesional evita castigarse ante expectativas idealizadas y, en su lugar, identifica fortalezas para mejorar su práctica sin caer en la autoexigencia extrema. Esta postura ética queda sintetizada en el relato de la Docente 9: “La autocompasión... es perdonarme cuando me equivoco, entender que no soy perfecta y aprender para hacerlo diferente... el único que hace todo perfecto es el que no hace nada”.

Procesos de cambio desde la innovación compasiva en medio de las limitaciones

Los procesos de cambio se entienden como

iniciativas comunitarias orientadas a transformar realidades adversas mediante la planificación, ejecución y evaluación de acciones (Ariza, 2024). En el entorno escolar, esto implica el desarrollo de rutas y guías que permitan a los estudiantes afrontar situaciones complejas mediante un seguimiento basado en la compasión como motor de cambio (Bauman, 2007). Siguiendo a Ávila (2023), estas estrategias trascienden las modificaciones estructurales para transformar la comprensión de las emociones en el binomio enseñanza-aprendizaje, construyendo ambientes donde el bienestar, la confianza y el apoyo mutuo sean los ejes del desarrollo.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que, desde la perspectiva de la compasión, el cambio no se basa únicamente en la posibilidad de asumir problemas y de mejorar la situación que vive cada estudiante, sino que también requieren de un cambio en la forma en la cual se comprenden las emociones dentro del proceso educativo.

En particular, el análisis de las entrevistas y de los grupos focales permite reconocer en efecto la existencia de importantes limitaciones estructurales institucionales, y los intentos individuales de los docentes por implementar prácticas más humanas. Entre las limitaciones estructurales destacan los currículos rígidos enfocados en resultados académicos medibles, los cuales ignoran las percepciones y necesidades particulares de los estudiantes. Ante esto, una participante reflexionó: “La autocompasión es entender que puedo equivocarme, analizar y mejorar... cambié mi clase tras escuchar críticas de mis estudiantes” (Docente 7). A la rigidez curricular se suma la sobrecarga laboral y la falta de apoyo institucional, factores que obstaculizan una pedagogía del cuidado. Como relata una profesora: “He vivido momentos de fragilidad... me sentí acusada injustamente... al inicio temblaba al pararme frente al aula, pero aprendí a canalizar esas heridas y crecer” (Docente 7), mientras otro docente reconoce la frustración del proceso: “Hay gente que no quiere ser ayudada... uno siente rabia... a veces lo piensa dos veces antes de actuar” (Docente 6).

En este escenario, Ortega (2016) plantea que la compasión debe integrarse a la ética relacional de la escuela, más allá de la técnica pedagógica. Esto requiere valorar el desarrollo humano sobre la eficiencia, estableciendo acuerdos comunitarios que de forma horizontal nutran el vínculo pedagógico: “Primero hay que desestructurar la idea de compasión... no es vertical, es horizontal, los estudiantes también pueden ser compasivos con uno” (Docente 8). Para ello, explica Sarmiento (2004) es preciso establecer acuerdos entre la comunidad educativa. Sin embargo, las limitaciones de tiempo y recursos restringen la inclusión y la atención personalizada; un docente señaló la falta de comprensión institucional sobre la diversidad: “No somos propiamente inclusivos con estudiantes con

necesidades especiales... falta comprensión sobre otras formas de relacionarse" (Docente 1).

Estos hallazgos coinciden con Tenti Fanfani (1999), quien evidencia cómo la falta de apoyo institucional imposibilita sostener prácticas comprensivas a pesar de la intención docente. Desde una perspectiva crítica, Polo Santillán (2021), reconoce que se debe partir de transformar las estructuras de poder desde las que se moldean las relaciones escolares y se definen los procesos a través de los cuales se establecen dinámicas de cambio.

Así, la compasión surge como una resistencia ética ante componentes que deshumanizan la educación: En este sentido, las voces docentes también dan cuenta de esa resistencia ética: "Esto me pasa por meterme a tratar de arreglar el mundo... pero peor sería no intentarlo" (Docente 2). En los grupos focales la resistencia se expresó de forma simbólica en los colores usados por los docentes, en las imágenes que emplearon para expresar sus percepciones sobre la compasión. Por ejemplo, dibujaron unos rayos de luz que atravesaban los muros, círculos que representaban la inclusión, manos que se juntaban para trabajar de manera conjunta. De esta manera, se puede decir que los docentes reconocen la existencia de barreras, pero sobre todo de procesos de innovación y de cambio que deben ser fundamentales en la posibilidad de abrir grietas en los muros institucionales, a través de la acción cotidiana.

Los hallazgos coinciden con aspectos de la literatura académica, pues se reconoce con Nussbaum (2000) que los procesos de innovación educativa que son verdaderamente humanizadores deben partir del reconocimiento del otro y del desarrollo de enfoques colaborativos para abordar las problemáticas que se presentan en la cotidianidad.

Compasión como ética transversal y no como técnica aislada

La categoría compasión como ética transversal y no como técnica aislada, emerge en los hallazgos de los instrumentos planteados en los que los docentes no conciben a la compasión como una herramienta didáctica que se aplica en determinadas circunstancias para resolver problemas y mejorar con el cumplimiento de los indicadores, sino más bien como una forma de ser y de estar en el mundo educativo. En palabras de una maestra: "La compasión es algo que se requiere como docente porque el sentido de la profesión docente es ser humano... pero debe ir unida al respeto, no meterme en la vida de los chicos de forma irrespetuosa" (Docente 11). La

compasión, por tanto, es algo que atraviesa la práctica profesional, que la convoca en cada una de sus dimensiones, en sus procesos relacionales, en la identidad ética, en el quehacer dentro del aula de clases (Neff, 2003). Así lo expresa otro docente: "He aprendido que a veces solo quieren que los escuchen y ya... ahora les pido permiso: ¿te puedo decir algo que te pueda ayudar?" (Docente 4)

Los docentes, por tanto, plantean que la compasión se genera en los espacios cotidianos de interacción. Esto se puede relacionar con las apreciaciones de Avilés (2024), quien plantea que en una relación moral el cuidado no se reduce a procedimientos metodológicos, sino a disposiciones de los educadores y de los estudiantes para responder a la fragilidad del otro, para entender su vulnerabilidad y construir conjuntamente enfoques basados en la sensibilidad y responsabilidad. Se debe trabajar, por tanto, en el desarrollo de una conciencia ética y relacional a través de gestos genuinos que permitan reconfigurar la finalidad de la educación. En efecto, como lo señalan Ponce Grima et al. (2022) la ética debe partir del corazón, de la posibilidad de reconocer la identidad del otro y construir enfoques centrados en la responsabilidad como fundamento esencial para construir una mejor convivencia y una mejor atención a las necesidades de cada persona.

La compasión docente se manifiesta también en la capacidad de mostrarse humano y auténtico. Un profesor relató: "He contado parte de mi vida... creé un canal de TikTok para hablar de experiencias que les ayuden... la sonrisa y mostrarse humano también es compasión" (Docente 4). De acuerdo con otro de los participantes, esta misma idea aparece como autodescubrimiento: "Antes era muy racional, no mostraba emociones; ese día entendí que también el cuerpo y la emoción comunican" (Docente 10).

Finalmente, se destaca la importancia de los ambientes seguros, y el desarrollo de una cultura escolar compasiva, teniendo en cuenta que la compasión se integra a la cultura institucional, genera nuevos hábitos, nuevas formas en las cuales las personas pueden relacionarse. Una docente lo expresó así: "Procuró que no sientan miedo en mis clases, uso frases como 'bobadas decimos todos' para que se atrevan a hablar" (Docente 8). Así, resalta la creación de valores colectivos en medio de los cuales los docentes pueden comprender mejor las necesidades de los estudiantes, favorecer la confianza y reducir el miedo como ejes esenciales para favorecer la comprensión emocional. Otro testimonio complementa esta visión: "Tener un niño con autismo... promuevo que sus compañeros lo integren, lo reconozcan y lo incluyan en todas las actividades" (Docente 7).

La compasión como ética transversal, se integra de manera consciente en la práctica educativa y reconfigura la escuela como un espacio de

transformación, como un entorno en el cual el cambio es una experiencia compartida y de mejora constante, profundamente humana, vinculada a la comprensión de la vulnerabilidad y al desarrollo de nuevas potencialidades en cada persona. Tal como lo resumió un docente: “La compasión es reconocer al otro con valía y como un cuerpo que puede verse afectado” (Docente 8).

Conclusiones

A través de las entrevistas, de los grupos focales, del análisis teórico y de la relación que se ha planteado entre la información, se reconoce la importancia de la compasión docente como un principio integral que involucra la ética, las emociones, los sentimientos, la percepción que existe sobre las demás personas, y el lugar que estas ocupan en un mundo que permanece en constantes procesos de transformación. La integración de estos elementos genera como resultado vulnerabilidades y fragilidades que es preciso comprender en el desarrollo de la práctica pedagógica. Principalmente, se reconoce que la educación no puede concebirse como un elemento instrumental o metodológico, como una técnica de acompañamiento o como un medio dirigido únicamente a desarrollar conocimientos y a cumplir con las expectativas de la sociedad.

Más allá de ello, la compasión ayuda a entender que la práctica pedagógica es ante todo un modo de ser y de estar en la escuela, un proceso a través del cual se van estableciendo y transformando los vínculos humanos entre estudiantes, las instituciones, y su entorno. La compasión es, por tanto, una herramienta que le permite a las personas conocerse mejor a sí mismas, resistir las estructuras rígidas de los sistemas educativos, promover el cambio profesional y construir colectivamente nuevas formas de ser.

Los docentes conciben la compasión como una fuerza que humaniza, que abre nuevos escenarios con diversas posibilidades para aprender. Se generan, de esta forma, nuevos procesos personales asociados con la sensibilización y la reconstrucción de los roles docentes. Las relaciones emocionales en el aula producto de la cotidianidad y los procesos de intercambio, fomentan el aprendizaje a través del otro, para reconstruir las historias personales en clave de una colectividad que se va alimentando constantemente, y va generando nuevos ejercicios de transmisión de los conocimientos como prácticas centradas en la escucha activa y en el cuidado.

La vulnerabilidad del otro se establece como un eje para activar la comunicación, la escucha, la

acción educativa. De esta manera, la docencia se reinterpreta como un ejercicio en el cual la presencia constante y el acompañamiento se fortalecen a través de nuevos espacios de crecimiento. La fragilidad, por tanto, no es un signo de debilidad: es un componente común de la naturaleza humana que ayuda a reconocer las propias heridas y que también contribuye a la creación de entornos más empáticos. La compasión promueve espacios para la reciprocidad y el cuidado, en el cual los docentes y estudiantes se reconocen como personas vulnerables que necesitan de la comprensión y del descubrimiento continuo de nuevas formas de socializar y entender las dinámicas que se presentan en la cotidianidad.

En cuanto a la metodología, la narrativa biográfica que integra el análisis simbólico de dibujos, permitió capturar dimensiones de la identidad docente que escapan a los métodos cuantitativos, para dar cuenta de manera profunda cuál es la relación que existe entre la comprensión docente, la fragilidad humana y los procesos de cambio en el contexto educativo de las instituciones educativas públicas de Zipaquirá, pues a través de las entrevistas se construyen relatos que se conectan con el ser y el hacer de las personas, tejiendo un conjunto de experiencias que en principio parecen aisladas, pero a través de la palabras y las formas se transforman en historias que cobran nuevos sentidos y significaciones en la vida de los docentes y en su práctica pedagógica.

Al explorar cómo la integración de la compasión en la educación contribuye a crear un ambiente escolar inclusivo, empático y favorable para el desarrollo del cambio en el caso de los docentes y de los estudiantes, se concluye que el desarrollo de ambientes inclusivos depende de comprender las emociones de los estudiantes, reconocerlas en el marco de un proceso en el cual se favorece la participación y el desarrollo de acciones concretas para promover la cooperación, la tolerancia y la solidaridad. La compasión es esencial en la gestión de los conflictos y en la construcción de la confianza. Ayuda a motivar a los estudiantes, a generar mejores relaciones con la naturaleza, con el entorno, con las familias. Todo ello incide en el cuidado del otro y en un proceso que humaniza la enseñanza y genera profundas transformaciones sociales y educativas.

La presente investigación contó con el rigor metodológico adoptado, como limitación se podría considerar el tiempo con el que contaban los maestros para participar, asunto que hizo que el número de participantes fuese intencionalmente reducido, en coherencia con el enfoque cualitativo y la metodología de narrativa biográfica; lo que podría limitar la posibilidad de generalización de los hallazgos, privilegiándose en su lugar una comprensión profunda de las trayectorias educativas analizadas.

Se pueden reconocer nuevas líneas de investigación

a partir del análisis que se ha desarrollado, se reconoce como una línea de investigación relevante la comprensión del impacto de la compasión docente en factores como el desempeño académico, la construcción de hábitos de estudios y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se trata, por tanto, de establecer relaciones entre entornos compasivos con el mejoramiento de una serie de condiciones que les permitan a los estudiantes desarrollar nuevos conocimientos y mejorar la forma en la cual integran los contenidos educativos a sus proyectos de vida.

Este estudio se diferencia de la gran mayoría de estudios sobre educación emocional, los cuales se centran en el aprendizaje socioemocional dentro del contexto educativo, este trabajo se distingue por situar la compasión y la fragilidad como categorías ontológicas centrales. La contribución de este estudio al campo de la pedagogía de la compasión reivindica el cuidado del maestro como punto de encuentro con el cuidado del estudiante, siendo un eje esencial, para el desarrollo de una práctica ética de transformación personal e institucional, fundamental para la construcción de una sociedad más inclusiva y profundamente humana.

Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós.
- Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, Á. A., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 1-19. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/197>
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9- 37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6831367>
- Ariza, D. M. (2024). Condiciones macrosociales y factores socioculturales y motivacionales en la orientación vocacional de los jóvenes de Zipaquirá: Barreras y oportunidades hacia la educación superior. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD.
- Ávila, B. A. (2023). Correlación de hábitos de vida saludable en la educación media entre un colegio privado y un colegio público en el municipio de Zipaquirá [Trabajo de grado, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. Repositorio Institucional UDCA. <https://repository.udca.edu.co/entities/publication/a3fded4c-b54b-474b-8f79-e8c46c343f8c>
- Avilés Lee, S. (2024). Aportes de la compasión desde la ética budista y de la autonomía relacional a los cuidados paliativos al final de la vida [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/c0cca374-afdc-46a6-ac86-9c29f5f302b2>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Editorial Paidós.
- Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 44-67. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Dalai Lama. (2003). *El arte de la compasión*. Editorial Kairós.
- Fayos, R. (2008). Vulnerabilidad e indigencia de la condición humana. En A. Cayuela (Ed), *Vulnerables: pensar la fragilidad humana* (pp. 33-56). Ediciones encuentro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1348943>
- Foucault, M. (1998). *Microfísica del poder* (2.ª ed., J. Varela & F. Álvarez-Uriá, Eds. y Trads.). Siglo XXI Editores.
- Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-17). Amorrortu Editores. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf
- Gutiérrez-Torres, A. & Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 1-16. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9819
- Habermas, J. (1996) *Textos y contextos* Barcelona. Editorial Ariel.
- Hernández, P., Fernández, C., & Baptista, P. (2011). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hume, D. (2007). *Tratado de la naturaleza humana* (F. Duque, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1739).
- Kant, I. (2002). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (M. A. Rodríguez, Trad.). Ediciones Istmo. (Trabajo original publicado en 1785).
- Lafuente, I., y Egoscózábal, M. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 5-18. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Lara, J. D. (2009). La sociedad del miedo edificada por el desarrollo modernista: Enlaces con la fragilidad humana y la percepción del otro. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 24(4),44-56. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112178009.pdf>

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Greene, M. (Eds.). (2003). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Editorial Laertes.

Levinas, E. (1961). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Editorial Losada.

McEwan, H. (1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 18-46). Amorrortu Editores. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf

Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Editorial Herder.

Mendieta Toledo, M., Mendieta Toledo, L. R., Morán Vázquez, R. E., Chamba Zambrano, J. M., & Mendieta Toledo, L. B. (2023). Los valores en maestros huella de la Universidad Técnica de Machala. *Relatos de vida de docentes universitarios*. *Ciencia y Desarrollo*, 26(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v27i1.2587>

Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 217-223. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5370>

Neff, K. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

Nussbaum, M. (2000). *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y en la filosofía griega*. Editorial Ediciones Istmo.

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. Universidad de Murcia. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5055/La-etica%20de%20la%20compasion.pdf?sequence=>

Polo Santillán, M. (2021). Tres concepciones asiáticas de la virtud y del término medio. *Veritas*, (49), 9-30.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732021000200009>

once-Grima, V. M., Valencia-Aguirre, A. C., & Torres-Mendoza, A. (2022). Narraciones docentes en la formación: Las pedagogías de la compasión y del riesgo. En A. C. Valencia Aguirre & E. L. Jiménez (Coords.), *La formación de formadores en nuevos contextos educativos* (pp. 25-59). Editorial Universidad de Guadalajara.

Sarmiento, P. (2004). Fenomenología de la compasión. *Ephemerides Mariológicas*, 54 (1), 203-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2787983>

Schopenhauer, A. (1993). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Siglo XXI Editores.

Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Editorial Anagrama.

Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la educación*. Universidad Virtual de Quilmes.