

MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**





Dirección Fundación SM: Mayte Ortiz Vélez
Dirección de Incidencia, Investigación y Movilización
Social Educo ONG: Macarena Céspedes Quintanilla

Autoría: Noelia Álvarez Sánchez,
Ariana Pérez Coutado y
Mónica Viqueira Martínez

Coordinación de la investigación:
Ariana Pérez Coutado (Fundación SM)

Trabajo de campo y análisis cualitativo:
Fundación SM y Educo ONG

Diseño: Equipo diseño Fundación SM
Maquetación y gráficos: Laura Escobedo
Fotografía: Shutterstock

© Fundación SM, 2025 y

© Educo ONG, 2025

Impresores 2 – 28660 Boadilla del Monte, Madrid

<http://www.fundacion-sm.org/>

<https://www.observatoriodelajuventud.org/>

ISBN: 978-84-1055-079-7

Impreso en UE / Printed in EU

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**



Índice

| | |
|---|-----------|
| 1 Justificación | 7 |
| 2 Metodología | 11 |
| CAPÍTULO 1 | 15 |
| <i>El estado de la profesión docente</i> | |
| CAPÍTULO 2 | 19 |
| <i>Indiferencia y distanciamiento emocional</i> | |
| CAPÍTULO 3 | 25 |
| <i>Estado socioemocional del alumnado</i> | |
| CAPÍTULO 4 | 31 |
| <i>Principales dificultades del profesorado</i> | |
| CAPÍTULO 5 | 41 |
| <i>Dificultades y principales avances en la implantación de la figura del coordinador o la coordinadora de bienestar y protección</i> | |
| CAPÍTULO 6 | 49 |
| <i>Propuestas para contribuir a la mejora de la situación docente</i> | |
| CAPÍTULO 7 | 67 |
| <i>Propuestas para contribuir al bienestar del alumnado</i> | |
| CAPÍTULO 8 | 79 |
| <i>Conclusiones</i> | |
| CAPÍTULO 9 | 87 |
| <i>Bienestar y protección: de la investigación a la acción</i> | |
| CAPÍTULO 10 | 91 |
| <i>Anexos</i> | |
| CAPÍTULO 11 | 99 |
| <i>Bibliografía</i> | |

1 Justificación

1.1 El bienestar del alumnado y el profesorado en España: una situación preocupante

En los últimos años, diversas investigaciones han detectado un deterioro significativo en el bienestar socioemocional durante la infancia, la adolescencia y la juventud en España. Asimismo, se ha constatado un incremento exponencial en los casos de violencia experimentadas o presenciadas por menores en nuestro país, incluido el acceso a contenidos violentos en el espacio online (Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia. Boletín número 25, datos 2022 del Observatorio de la Infancia).

La investigación *La situación de la salud mental en España 2023*, desarrollada por la Confederación Salud Mental España y la Fundación Mutua Madrileña, destaca que un 74,7% de la población percibe un desgaste general en la salud mental de la sociedad española, siendo las personas jóvenes uno de los grupos más vulnerables. España se sitúa a la cabeza en lo que respecta a la tasa de niños, niñas y adolescentes con problemas de salud mental en comparación con otros países europeos, con un 20,8% de adolescentes entre 10 y 19 años afectados, frente al 16,3% en Europa y el 13,2% a nivel mundial (Unicef, 2021).

La salud mental en la infancia y adolescencia puede verse afectada por diversos factores de riesgo, como situaciones adversas, presión social e incertidumbre sobre su identidad. La influencia de las redes sociales y las normas de género pueden generar expectativas irreales, aumentando su vulnerabilidad. Además, el entorno familiar, escolar y las relaciones con sus compañeros desempeñan

un papel clave en su bienestar emocional (Organización Mundial de la Salud, 2024).

Aunque desde los centros educativos en España se promueve la protección y el bienestar del alumnado, existen limitaciones significativas para abordar estas dificultades desde sus primeras manifestaciones. Un estudio reciente publicado por UNICEF revela que más de la mitad de los jóvenes que han experimentado o creen haber tenido un problema de salud mental en el último año (51,4%) no han pedido ayuda, y 1 de cada 3 no ha hablado con nadie al respecto. Además, más del 50% considera que es mejor dejar pasar el tiempo, lo que los lleva a evitar buscar apoyo. El 56% no recurre a su centro educativo, y 4 de cada 10 no solicitan ayuda porque no comprenden lo que les sucede o no saben a quién acudir (Ramos et al., 2024).

En la investigación titulada *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*, realizada por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) de la Fundación SM y el Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES), se destaca que la atención al bienestar socioemocional y la salud mental constituye una de las principales fuentes de estrés para el desempeño del trabajo docente. A esta sobrecarga se suman otros factores estresores como la intimidación por parte del alumnado, la adaptación de las clases a las necesidades educativas especiales (NEE), la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la atención a las demandas de las familias, la falta de tiempo y el mantenimiento de la disciplina. Este escena-

rio queda reflejado en los porcentajes de docentes que experimentan apatía (33%), agotamiento (37%) y ansiedad o depresión (39%).

Estos datos coinciden con los recabados en el informe *Ánimo, profes. I Estudio nacional sobre el estado de ánimo de los docentes en España*, una iniciativa de Éxito Educativo, Educar es Todo y la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Según este estudio, el 35,5% del profesorado se siente maltratado de manera habitual en su entorno laboral por diferentes agentes (Administración, familias, compañeros y compañeras de trabajo, etc.), y un 38,4% se autopercebe en un estado emocional que podría asociarse con la sintomatología propia de la depresión.

Estos hechos, respaldados por los datos obtenidos en las principales investigaciones, ponen en evi-

dencia un claro deterioro en el entorno relacional y de cuidados que debería primar en las escuelas. Nos encontramos, por tanto, ante un alumnado vulnerable frente a situaciones que afectan a su protección y su bienestar; y un profesorado que comienza a mostrar signos de agotamiento ante problemáticas que trascienden su práctica docente, y para cuyo abordaje demandan mayores recursos y apoyos.

Existen numerosos estudios cuantitativos que respaldan la hipótesis anterior y que permiten dimensionar el problema y explicitar sus principales factores desencadenantes. Sin embargo, se necesitan aproximaciones cualitativas o mixtas que, a través del análisis de los discursos de los principales agentes educativos, posibiliten el conocimiento de las raíces más profundas del problema.

1.2 *El marco de protección en España. La Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (LOPVI)*

En 2021 se aprobaba la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia en nuestro país (LOPVI), un avance legislativo sin parangón que convierte a España en todo un referente en la lucha contra esta problemática.

La LOPVI se considera una norma pionera porque establece una demarcación exhaustiva de medidas encaminadas a la prevención, detección y protección de niños y niñas menores de edad contra cualquier forma de violencia. De este modo, se aleja del enfoque punitivo y promueve un tejido social que se anticipa a la violencia, centrándose en la actuación temprana.

La instauración de este marco legislativo de actuación ha supuesto un importante punto de inflexión, ya que se reconoce por primera vez de forma explícita el derecho al crecimiento y desarrollo libre de violencia para la infancia y la adolescencia. Además, la ley contempla este derecho con una visión integral, que incluye todos los ámbitos depositarios del bienestar durante esas etapas vitales: social, familiar, educativo, de ocio y emocional, entre otros (Educo n. d.).

Para alcanzar este cambio de modelo, se ha procedido al diseño de un protocolo específico de intervención para todos los sectores sociales en contacto con la infancia y la adolescencia, con el objetivo de que los profesionales se formen para

sensibilizar, detectar, proteger y prevenir las situaciones de violencia.

Una de las principales estrategias es la creación de figuras institucionalizadas para salvaguardar los derechos de la infancia y la adolescencia en los distintos sectores de la sociedad. En el ámbito que nos ocupa, el del sector educativo, esta figura está representada por **el coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección** en centros educativos, un rol diseñado para asegurar que exista en estos entornos un perfil específicamente capacitado para detectar y gestionar posibles situacio-

nes de violencia, al tiempo, que promueve la creación de espacios seguros y protectores donde no solo se reconozcan los casos de violencia, sino que también se fomenten activamente el buen trato y el cuidado.

Aunque la LOPIVI representa el marco legal en el que se ha desarrollado esta figura, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modificaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ya la incorporaba en su artículo 124.5 en los siguientes términos:

Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones que debe desempeñar el coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección, que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad. Las directoras, directores o titulares de centros educativos se responsabilizarán de que la comunidad educativa esté informada de los protocolos de actuación existentes, así como de la ejecución y el seguimiento de las actuaciones previstas en los mismos. En todo caso deberán garantizarse los derechos de las personas afectadas.

La introducción expresa en este marco legal del concepto de buen trato en el ámbito educativo refleja la voluntad de transformar las relaciones y el ambiente escolar para garantizar un entorno seguro y respetuoso que propicie el desarrollo integral del alumnado.

A los efectos de la citada ley, se entiende por *buen trato* todo aquel que, desde la observación de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes (NNA), promueve activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano,

convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a la igualdad de protección ante la ley, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación durante la infancia y la adolescencia (artículo 1.3 de la LOPIVI).

Con el establecimiento de esta demarcación jurídica se asienta una base fundamental para el cambio de paradigma para combatir la violencia contra la infancia y la adolescencia. Sin embargo, este es solo un primer paso para alcanzar este ambicioso objetivo. Estamos generando un contexto social

propicio para el cambio, pero es indispensable que las Administraciones competentes inviertan los recursos necesarios para su consecución.

Partiendo de estas premisas, la Fundación SM y Educo han puesto en marcha una investigación que pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: *¿Qué factores pueden estar contribuyendo al deterioro del bienestar de alumnado y profesorado en los centros educativos? ¿Qué percepciones están presentes en cada uno de estos colectivos? ¿Qué significa para estudiantes y docentes un entorno protector, es decir, una escuela que cuida? ¿Qué condiciones han de cumplirse para que la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección contribuya de manera eficiente a la construcción de entornos protectores y de cuidado?*

En última instancia, la presente investigación se enmarca en el compromiso de la Fundación SM y Educo de promover entornos seguros y de cuidado, es decir, escuelas que cuidan, donde los derechos y el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes estén en el centro, asegurando una educación inclusiva, eficiente y respetuosa, en un entorno de seguridad y apoyo tanto para estudiantes como para educadores.

Objetivos

Podemos señalar dos objetivos fundamentales en la presente investigación:

1. Profundizar en el conocimiento de los factores que están contribuyendo al deterioro del bienestar socioemocional, tanto del profesorado como del alumnado, y difundir sus propuestas para que las escuelas se conviertan en entornos seguros y protectores.
2. Determinar el nivel de implantación de la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección en los centros educativos españoles y analizar las brechas que pueden estar dificultando su desarrollo, al tiempo que se identifican las buenas prácticas docentes que se están llevando a cabo en relación con esta institución educativa.

2 Metodología

Para comprender en profundidad cuáles son los condicionantes que afectan al bienestar socioemocional del profesorado y alumnado, es fundamental analizar las experiencias y los discursos de los diferentes agentes educativos. Esto requiere la captación de sus significados, percepciones y dinámicas específicas, lo cual solo es posible a través de un enfoque cualitativo. Este tipo de análisis, además, resulta de gran utilidad para evaluar cómo docentes y estudiantes perciben la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección y su pertinencia en el contexto escolar.

El enfoque cualitativo de la investigación garantiza que las recomendaciones para convertir las escuelas en entornos seguros y protectores estén basadas en las vivencias y necesidades reales de los distintos agentes escolares, proporcionando elementos de reflexión que guíen la actuación de los responsables de la política educativa.

Se ha aplicado la técnica de la entrevista grupal, especialmente adecuada para identificar patrones, consensos y posibles tensiones en los relatos colectivos, que son esenciales para comprender las dinámicas sociales en los centros educativos. Para la etapa de Primaria se han diseñado Talleres lúdicos reflexivos (TLR) adaptados a las edades y niveles de desarrollo. Esta estrategia facilita la

creación de un espacio seguro y participativo en el que los niños y las niñas pueden expresar sus ideas y sentimientos de manera espontánea y significativa, contribuyendo así a una comprensión más rica de sus perspectivas vitales.

Además, el análisis se ha complementado con la realización de entrevistas en profundidad con profesores y profesoras con el fin de explorar las narrativas individuales y ahondar en las experiencias personales. Con la combinación de estos recursos, la investigación logra integrar las perspectivas colectivas e individuales para generar conclusiones y recomendaciones sólidamente fundamentadas.

Entrevistas grupales

Se han realizado un total de cinco entrevistas con docentes y dos con estudiantes en la etapa de Secundaria, organizadas en grupos compuestos por entre ocho y diez personas vinculadas por una relación profesional (en el caso del profesorado) o que eran pares de estudio (en el caso del alumnado).

El procedimiento para el diseño de los grupos ha sido el siguiente:

PROFESORADO

Centro público

Centro concertado

Educación Primaria A Coruña: mixto (diferente antigüedad) Madrid (2): mixto (diferente antigüedad)

Educación Secundaria Barcelona: mixto (diferente antigüedad) Sevilla mixto (diferente antigüedad)

ALUMNADO

Educación Secundaria Barcelona: mixto, 1.º y 2.º de ESO

Sevilla: mixto, 4.º de ESO

De forma previa a la realización de los grupos, se elaboró una pequeña guía sobre los temas que se iban a tratar en los mismos. No obstante, una de las principales cualidades de dicha guía es la flexibilidad, lo que garantiza su capacidad de adaptación a la idiosincrasia de cada grupo. Esto permite aprovechar al máximo las dinámicas espontáneas y favorece la generación de discursos grupales.

Talleres lúdicos reflexivos (TLR)

Se llevaron a cabo tres talleres con alumnado de la etapa de Primaria en grupos pertenecientes a centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid y Galicia. Los talleres se realizaron con el total de estudiantes que conformaban cada clase participante. Su objetivo principal fue identificar las situaciones que generan malestar y bienestar

tanto en el aula como en el colegio. Además, se fomentó explícitamente la expresión de emociones y la propuesta de soluciones para abordar las situaciones de malestar experimentadas por alumnos y alumnas.

Entrevistas en profundidad

Se realizaron un total de doce entrevistas en profundidad hasta alcanzar la saturación teórica. En la selección de docentes participantes se optó por una distribución diversa teniendo en cuenta las variables de titularidad, etapa, género y experiencia laboral (más o menos de 10 años de experiencia [+10/-10]).

Los perfiles seleccionados fueron los siguientes:

| | <i>Centro público</i> | <i>Centro concertado</i> |
|---|-----------------------|--------------------------|
| <i>Educación Primaria</i> | Mujer (+10) | Hombre (+10) |
| | Mujer (+10) | Mujer (-10) |
| | Hombre (-10) | |
| <i>Educación Secundaria Obligatoria</i> | Mujer (+10) | Mujer (+10) |
| | Mujer (-10) | Mujer (-10) |
| | Hombre (+10) | Hombre (-10) |
| | Hombre (-10) | |

El objetivo de esta estrategia fue complementar los discursos colectivos obtenidos en las entrevistas grupales con experiencias y vivencias personales, con el fin de determinar los factores que contribuyen al deterioro del bienestar tanto del colectivo docente como del estudiantil, así como plantear recomendaciones para transformar las escuelas en entornos seguros y protectores. Para ello se elaboró un guion para la entrevista en el que se recogieron los principales temas que se iban a tra-

tar en las mismas, en función de los objetivos de la investigación.

Calendario y transcripciones

El trabajo de campo en el que se basa el presente estudio se llevó a cabo entre los meses de mayo y octubre de 2024.

Los testimonios de las entrevistas grupales y en profundidad se grabaron en audio y luego se pro-

cedió a su transcripción. En lo que respecta a los Talleres lúdicos reflexivos, se utilizaron las reflexiones escritas por los alumnos y las alumnas en las fichas, que sirvieron como soporte documental de la actividad.

El análisis desarrollado en el presente informe está fundamentado en los extractos literales de las transcripciones de las dinámicas grupales e individuales, y queda identificado de manera clara el grupo o perfil al que pertenecen. En ningún caso se mencionan nombres propios o lugares que puedan permitir la identificación de las personas participantes, lo que garantiza su anonimato.

CAPÍTULO 1

El estado de la profesión docente



Tal y como se refleja en el *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave*, de la Unesco de 2023, aunque en los últimos años se ha producido un descenso en la demanda profesional de docentes, este colectivo se enfrenta a una grave crisis vocacional y todavía existen nada menos que 44 000 000 de puestos vacantes en las escuelas de Primaria y Secundaria de todo el planeta.

Europa y América del Norte, donde las tasas de fecundidad son bajas, ocupan el tercer puesto en lo que respecta a la demanda de docentes: 4800000. La mayor parte del profesorado que se reclama en estas regiones, unos 4500000, responde a la necesidad de cubrir la pérdida de personal.

Los estudios han revelado que las personas que rechazan el desempeño de la docencia suelen citar

aspectos negativos de la profesión como la carga de trabajo y la existencia de alternativas laborales más atractivas. Por su parte, las personas que nunca se han planteado el ejercicio de la docencia tienden a dar más importancia a factores como el salario, la promoción profesional, el estatus social y las condiciones laborales (See *et al.*, 2022).

El hecho es que **cada vez menos jóvenes orientan sus expectativas laborales hacia la profesión docente**, y esta es una realidad que no sorprende al colectivo del profesorado.

Entre las posibles causas, los profesores y las profesoras apuntan a la importancia que hoy día se concede a lo **económico** y a la **cultura de lo fácil**. Mostramos a continuación dos testimonios significativos:

“Se valora cada vez más, por la influencia de internet, a los youtubers”
GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Como ocurre con todas las profesiones que requieren un esfuerzo extra, ahora hay menos gente a la que le apetece porque también se valoran otras cosas, como tener tiempo libre. Y después, el hecho de no llevarse los problemas a casa”
GD de profesorado, CEIP Galicia.

Este problema no solo afecta al profesorado en formación, sino también al que ya está en activo, por la **dificultad para encontrar personas dispuestas a realizar sustituciones para cubrir las bajas** debido a sus condiciones laborales. En el caso de la Comunidad de Madrid, la bonifica-

ción del salario de la sustitución en la docencia no incluye el complemento autonómico (que corresponde al 16 % de las retribuciones):

“No solo es que no haya profes nuevos, sino que no hay profes para sustituir a los que ya estamos porque, en cuanto hay una baja, la situación es terrible a nivel laboral de las sustituciones, porque te quitan el complemento autonómico, que es muy serio...”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Hemos tardado 15 o 20 días en conseguir cubrir una sustitución, entonces eso lo tiene que asumir la Administración. Si la Administración no manda un profesor o una profesora al día siguiente o a los dos días, ese alumnado va a estar 15 días con docentes que van y vienen pasando cada día, haciendo lo que pueden”

Entrevista al profesorado, CEIP Madrid.

De lo que no cabe ninguna duda es de que **se trata de una profesión en la que la vocación es una condición indispensable para evitar el abandono laboral y dedicarle el esfuerzo que requiere.**

“Cuando llegas a las aulas, o te gusta de verdad o te vas, porque no tiene nada que ver lo que te cuentan en la facultad con lo que luego te encuentras en las clases. Y las personas que seguimos aquí, es por pura vocación”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“El problema de esta profesión es que, si es vocacional, resistes, pero si no tienes vocación es dura, porque día a día cansa. Implica mucho tiempo y esfuerzo. Bueno, y muchas ganas de cambiar el mundo. Si quieres algo cómodo, no puedes dedicarte a la docencia”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Te tiene que apasionar, si no te apasiona, no sigues. Te tienen que gustar los niños y las niñas, estar en su compañía, que aprendan, pero no solo a nivel de materia, sino que también aportas tu grano de arena en su crecimiento. Esa es la única manera de que quieras seguir en la profesión”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Yo creo que, si te gusta, para mí es el mejor trabajo del mundo, porque yo he trabajado en otras cosas también y no lo puedo comparar con nada, pero como no te guste..., esto se te hace muy duro”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

Igual de indudable es que las dificultades que conlleva la docencia se contrarrestan con la **gratificación que supone el trabajo con estudiantes**. El profesorado manifiesta su orgullo de serlo y volvería a elegir su profesión, que considera que no se

puede comparar con ninguna otra. En definitiva, más que un profesor o una profesora que transmite conocimientos, se autopercibe como un maestro o una maestra que transmite valores y educa para la vida.

“Los docentes les damos a los estudiantes, pero lo que los alumnos y las alumnas nos aportan yo creo que es multiplicado por 4 o por 5 o por 6”
GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Para ser docente necesitas mucha vocación y yo creo que es la profesión más bonita que hay, yo volvería a ser maestra. Tienes muchos frutos. Luego, tus estudiantes se hacen mayores y vienen, se casan y se acuerdan de profesores y profesoras de aquí. Se crean unos vínculos emocionales brutales”
GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Cuando me lo preguntan, a mí me encanta decir que soy maestro porque les estoy enseñando a vivir, porque les estoy transmitiendo valores”
GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

“Nosotros hacemos la formación integral del alumnado porque estamos educando en valores, en saber estar, en las buenas formas, en el agradecimiento, en la solidaridad, en el compañerismo y la responsabilidad”
GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

En el informe *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*, realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) de la Fundación SM y el Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES) se corrobora que el **gusto por la enseñanza** y la **vocación** representan las motivaciones más importantes a la hora de elegir la profesión docente, razones que coinciden con las señaladas hace ya más de treinta años (en el año 1993) en el estudio *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, desarrollado también por la Fundación SM.

Sin embargo, no ocurre así con el estado anímico del profesorado ante su trabajo. En el estudio *Las emociones y los valores del profesorado*, realizado por la Fundación SM en 2008, un 60 % afirmaba esforzarse, a pesar de los problemas, frente al 24 % en 2023. La ilusión desciende del 32 al 24 % y el nivel de cansancio aumenta del 2 al 13 %. En aquel entonces, solo un 2 % de docentes manifestaban vivir su desempeño laboral con **distanciamiento e indiferencia**, porcentaje que representa un **38 %** en la actualidad. Es precisamente esta última cifra, tan llamativa, la que nos ha motivado a profundizar en el tema con la creación del presente estudio.

CAPÍTULO 2

Indiferencia y distanciamiento emocional



Cuando se habla de distanciamiento e indiferencia en lo que respecta a la tarea docente, el profesorado establece una diferencia en función de si se habla del alumnado o de sus familias:

- En el caso de las **familias**, el establecimiento de límites se entiende como una estrategia conveniente de separación entre la vida personal y la profesional, un distanciamiento considerado

“Las familias antes sí que tenían muy claro hasta dónde podían llegar, pero ahora..., yo creo que ya no tienen ese límite..., porque llegan a límites, a veces, un poco exagerados... Entonces, el profesorado llega un momento que, por su salud, tiene que decir ‘hasta aquí’”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Muchas veces, ahora, con las plataformas, con los mensajes, la gente se viene como muy arriba en cuanto a las formas, porque antes creo que no era para nada así. Antes el profesor o la profesora era la autoridad y lo que decía era lo que valía”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Ahora todo es por WhatsApp, por correo, por redes. Todo lo tienes que hacer al momento. Eso hace que trabajemos mucho más. Además, lo que he dicho de la familia: ahora dan más la lata los padres y las madres que los niños y las niñas”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

- Más complejo resulta que este sentimiento de distancia se produzca con el **alumnado**, por el vínculo socioemocional que se crea entre ambos colectivos. No obstante, se establece una **diferenciación entre las etapas de Primaria y Secundaria**. Los profesores y las profesoras consideran difícil explicar este distanciamiento en el caso del alumnado de menor edad, que busca cercanía por definición.

como imprescindible para preservar la salud emocional.

Asimismo, la comunicación mediada por la tecnología refuerza la necesidad de inmediatez en el flujo de información y facilita la utilización de tonos más irrespetuosos para dirigirse al profesorado.

Sin embargo, puede ser entendido en el caso de la etapa adolescente, en la que se suele marcar una mayor distancia.

Existen opiniones que sostienen que se puede ser buen docente sin establecer necesariamente una **vinculación emocional** con los alumnos y las alumnas, aunque estas argumentaciones se entienden como pertenecientes a un estilo educativo más presente en épocas pasadas. Sin embargo, actualmente esta vinculación se considera **fundamental** para la consecución de bue-

nos resultados académicos; e incluso **inevitable**, especialmente cuando se trata de etapas educa-

tivas tempranas o estudiantes con necesidades educativas especiales.

“Yo creo que al final es un tipo de trabajo en el que te tienes que implicar emocionalmente, porque si no, no tiene ningún sentido”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Si no hay emoción, no hay aprendizaje”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

Independientemente de la etapa educativa, esta implicación emocional, en ocasiones, se convierte en una carga que genera **frustración** e **impotencia** por no poder hacer más, pudiendo llegar a **afectar al comportamiento dentro y fuera del**

aula. Así, tanto el distanciamiento como el establecimiento de límites se consideran condiciones necesarias como barreras de protección y mecanismos para no perder el control.

“Tú quieres el mayor bien para ellos, pero al final no puedes hacer de padre y madre porque no puedes, no es tu papel”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“El profesorado no tiene preparación y estamos con ellos unas horas y el resto están en su casa. Entonces, podemos llegar hasta donde podemos llegar”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Yo voy a terapia porque me di cuenta de que muchas veces estaba riñendo a mi hija y es por la carga que llevaba de aquí y por el estrés. Por la impotencia acabas explotando donde no debes”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“A veces es de las clases, que vienen con el enfado, nunca vienen bien y no tenemos que pagar por las otras personas”

GD de alumnado, Instituto Escuela Cataluña.

Este sentimiento **se intensifica en el caso del profesorado con mayor experiencia docente**, una vez superada la primera etapa laboral de idealización de la profesión, de “enamoramamiento”, aun-

que también con los años se aprende a relativizar y a tomar perspectiva.

“Entiendo que a los profesionales que llevéis más tiempo se os haga un poco más de bola, por así decirlo, todo el asunto de la carga emocional”
GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Yo no me siento quemada por llevar más años. Incluso diría que los años te hacen hasta relativizar muchas más cosas que antes”
GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

Igualmente, **puede verse incrementado entre el profesorado de centros públicos**, ya que, al estar sometidos a una mayor movilidad laboral, no tienen apenas tiempo de establecer vínculos con

colegas de profesión ni con alumnos y alumnas a su cargo. En los centros pequeños o concertados con una mayor estabilidad de plantilla, suele ser más fácil experimentar la sensación de “familia”.

“La gente de la pública, que hoy está 10 días aquí, 15 días allí, no tiene ese arraigo de ‘este es mi cole’, que al final yo vine a trabajar aquí y he tenido aquí la sensación de familia en todo momento”
GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“En la privada o en la concertada hay mecanismos para que los profesores y las profesoras tengan un alto grado de implicación, y está bien que sea así”
GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

Así, este **distanciamiento emocional del profesorado** debe interpretarse como una **estrategia de protección ante la ausencia de límites** por parte **de las familias** y por la **falta de recursos provenientes de las Administraciones para poder atender a las necesidades del alumnado**.

En el caso del **sentimiento de indiferencia**, únicamente se puede entender **por la ausencia de vocación** del profesorado, **y en ningún caso se experimenta hacia el alumnado**.

“Lo que te causa es indiferencia, a pesar de todos los pesares que pueda haber, es más, quizá, por no amar lo suficientemente esta profesión”
GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“La indiferencia es terrible, que un niño o una niña sienta que no le importas o que no te importa el trabajo que estás haciendo...”
GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

La **creciente complejidad de las necesidades del alumnado** constituye uno de los factores causantes de ese desapego de profesores y pro-

feoras, al que se suma la **falta de apoyo, tanto por parte de la Administración como de las familias.**

“Yo creo que también depende un poco del apoyo con el que cuenta la docencia. Si estás sobrepasado, estresado, agobiado y no recibes, ya no reconocimiento, sino ese apoyo desde casa, de las Administraciones, pues claro, al final te resulta indiferente un poco”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Tenemos muchos frentes, entonces no es de extrañar. Es una profesión muy vocacional pero luego hay pocas cosas que nos acompañan desde la Administración, el tema de las familias, enfrentarnos cada vez a situaciones más complejas de los alumnos y las alumnas... Entonces, bueno, pues tenemos muy buenas intenciones, pero luego las cosas no las tenemos de cara”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

CAPÍTULO 3

Estado socioemocional del alumnado



Como veíamos anteriormente, el colectivo docente en la actualidad considera irrenunciable la vinculación emocional con el estudiantado para el buen desempeño de su trabajo, a diferencia de lo que ocurría en épocas pasadas, en las que primaban el proceso enseñanza-aprendizaje y los logros académicos sin que necesariamente mediase dicha vinculación.

Y no solo el profesorado ha cambiado, también lo han hecho los alumnos y las alumnas. Este **cam-bio** es percibido desde la docencia fundamentalmente en lo que respecta al ámbito **emocional**, y se reflejaría en **una mayor sensibilidad y necesidad de afecto por parte del alumnado, especialmente tras el impacto psicológico que supuso para este colectivo la pandemia de la covid-19.**

Según el informe *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación*, encabezado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) de la Fundación SM, al comienzo del

curso 2020-2021, justo después de la pandemia, se constató que entre el 25 y el 30 % del alumnado vivió experiencias emocionales impactantes durante el confinamiento.

La creciente necesidad de la comunidad estudiantil de ser escuchada ha propiciado que la figura docente se convierta en una persona cercana, que genera confianza y apoyo. Sin embargo, esta demanda de atención responde a menudo a una carencia, que, además, se hace mucho más notable en los centros de contexto socioeconómico bajo.

La carencia no siempre se refiere a la falta de recursos, muchas veces los niños y las niñas sufren el **síndrome del padre o la madre ausente** por motivos tales como la mayor dedicación al trabajo y tener que confiar el cuidado parental a terceras personas. En otros casos, esa privación puede tener su origen en la ausencia emocional de las figuras paterna o materna durante el desarrollo infantil y juvenil.

“Hay muchas criaturas que tenemos que crecen solos o con una familia que es básicamente asistencial, no es de atención emocional, entonces la buscan aquí”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Otra problemática que está empezando a surgir es que las familias no hacen nada, están ausentes. Es que tú eres todo, lo que el niño o la niña recibe lo recibe todo en el centro, luego en casa no tiene ningún tipo de apoyo. Y, pues eso, ausencia de todo, de material, de interés. Yo he tenido estudiantes que vienen sin mochila, sin bocata”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Hay multitud de niños y niñas que no tienen la compañía de una persona adulta en casa. Por cuestiones de trabajo o por cuestiones de familias separadas, pues se encuentran en soledad”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“A veces tenemos que suplir a la familia, no porque no reciban cariño en sus casas, sino porque a lo mejor no es suficiente, no es de calidad. Hay padres y madres ausentes en muchos casos, entonces, desde el punto de vista emocional, hay que suplir, pero no tenemos preparación para determinadas cosas, y más en Secundaria, con estudiantes que se pueden autolesionar, con muchísimos problemas, con depresiones, y progenitores que no les prestan atención”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Falta tiempo de calidad con sus padres y madres para que los chicos y las chicas puedan expresarles realmente lo que les pasa y cómo se sienten”

Entrevista al profesorado, CEIP Madrid.

Esta ausencia emocional puede ocasionar un **comportamiento disruptivo** en el aula como forma de **llamar la atención**. Esta situación está corroborada por el propio alumnado, quien tam-

bién sufre las consecuencias cuando el clima del aula se ve alterado por la conducta de compañeros o compañeras.

“Hay padres y madres que no hablan con sus hijos e hijas, no saben lo que les pasa, ni lo que les preocupa, ni lo que les gusta y necesitan llamar la atención de la gente de mala manera”

GD de alumnado, Instituto Escuela Cataluña.

“Hay muchas familias que no saben lo que sus hijos e hijas realmente hacen en los centros, entonces llegan las expulsiones y les dicen que es porque les tienen manía. Pero al fin y al cabo es eso, porque si hacen una tontería, todo el mundo se ríe y dice: ‘Ah, pues a la gente esto le gusta, pues voy a seguir...’ Entonces, muchas veces hay que recurrir también al ámbito familiar porque hay mucha gente incomprendida que se dedica a hacer ese tipo de cosas”

GD de alumnado, Instituto Cataluña.

Además de la familia, las **amistades** constituyen figuras clave, especialmente relevantes entre las personas jóvenes y durante sus procesos de socialización. Independientemente de la etapa educativa, cuando surgen conflictos y la amistad se

resiente, los alumnos y las alumnas suelen reflejar su malestar emocional.

[Cosas que les hacen sentir mal en el colegio]. “Que el grupo de amigos o amigas nos ignoren, que nos dejen de hablar”

Taller de alumnado de Primaria, colegio concertado, Madrid.

En lo que respecta a compañeros y compañeras, las principales causas de los conflictos suelen ser los **insultos, rumores o bromas**, que pueden ser malinterpretados si no proceden de personas cer-

canas, las **faltas de respeto** y la **traición de la confianza**. Se trata de conflictos que, en muchos casos, trascienden el espacio de la escuela a través de los medios digitales.

“Yo creo que a veces también sale. Entonces empiezan en las redes sociales y por WhatsApp y por e-mail, a enviar insultos, correos malos. Entonces una persona, por ejemplo, yo he insultado a alguien, me ha devuelto el insulto. Entonces hacemos como grupo y atacamos a esa persona”

GD de alumnado, Instituto Escuela Cataluña.

En cualquier caso, existe consenso entre el colectivo docente al señalar que, en la mayoría de los casos, el origen de los problemas que afectan más al bienestar del alumnado se sitúa, por lo general,

fuera del centro educativo y, a su juicio, se relaciona mayoritariamente con el entorno familiar y el tecnológico.

“El 90 % de los problemas de bienestar de los alumnos y las alumnas viene de fuera, ya sea por la tecnología o por problemas familiares”

Entrevista al profesorado de Secundaria, colegio concertado Murcia.

“Es más importante lo que pasa fuera que dentro del centro, los problemas familiares tienen mucho peso”

Entrevista al profesorado, CEIP Galicia.

“Los alumnos y las alumnas se exponen a demasiada información a través de las redes sociales, lo que genera confusión y problemas de bienestar”

Entrevista al profesorado de Secundaria, colegio concertado Murcia.

Por otro lado, en lo que concierne al propio **proceso de enseñanza-aprendizaje**, a menudo **les cuesta mantener la atención** y seguir instruc-

ciones. Este problema puede tener su origen en la **sociedad** contemporánea **de la inmediatez**, en permanente cambio y caracterizada por el **rápido**

avance de la tecnología. En este sentido, desde los centros educativos debe realizarse un proceso de adaptación de las estrategias pedagógicas para

responder a las demandas de esta sociedad hiperconectada y globalizada.

“Cada vez cuesta más dar clase ‘tradicionalmente’, hay que adaptarse un poco más a cómo es la sociedad y cómo son los niños y las niñas de hoy día”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

Es importante recordar que las tecnologías comportan muchos beneficios, pero también pueden impactar negativamente en la salud mental del alumnado y provocar ansiedad, depresión o trastornos del sueño.

Durante la adolescencia, la **exposición** de los alumnos y las alumnas **a las pantallas** es **constante**, para comunicarse, navegar por internet, pero también para llevar a cabo las tareas escolares.

Aunque las pantallas constituyen herramientas imprescindibles para su formación y socialización, con frecuencia se convierten en agentes distractores. Su uso incontrolado puede llegar a afectar al rendimiento académico estudiantil, al dificultar la concentración en las tareas escolares y disminuir la dedicación al estudio. Esta problemática no es ajena al propio alumnado.

“Una gran cantidad de estudiantes vienen con mucha falta de sueño, porque a lo mejor han estado con el móvil o con las redes sociales o navegando en internet hasta las 03:00 h de la mañana y vienen literalmente dormidos y dormidas, o vienen con falta de concentración de tanta pantalla”

GD de profesorado, colegio concertado, Madrid.

“El nivel de atención que tienen es muy escaso y creo que, en gran parte, es por el uso del móvil. Están todo el día con muchos estímulos y luego aquí les cuesta muchísimo concentrarse, o sea, leer y comprender una página entera les cuesta la vida. Esa adicción ha generado problemas de concentración, te dicen que están con el móvil hasta las 03:00 h de la noche y luego no pueden con el cansancio”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Esto de las pantallas es brutal, porque los niños y las niñas no se concentran en nada, se distraen enseguida, tienen explosiones de violencia en cuanto no se salen con la suya y no tienen habilidades sociales, en nuestra infancia sí las teníamos”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

“[Las redes sociales]. Te desconcentran. Por ejemplo, si estás estudiando y tienes el móvil al lado y te hablan, dejas lo que estás haciendo y contestas”

GD de alumnado, colegio concertado Andalucía.

El uso abusivo de cualquier dispositivo electrónico puede tener importantes consecuencias en el alumnado tales como la baja tolerancia a la frustración, a la monotonía y al aburrimiento, dificultades de concentración, necesidad de estimulación constante y exigencia de inmediatez, entre otras (Guerrero, 2021).

Así, **fomentar el interés y la motivación de los alumnos y las alumnas en el contexto actual representa uno de los principales retos para el profesorado**, tal y como se constata en el anteriormente citado estudio *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*.

“Enganchar a nuestro alumnado con todo el contexto que tienen cada vez es más difícil”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Aragón.

Transformar la práctica docente para encarar este reto es una responsabilidad que debiera ser asumida por toda la comunidad docente y ciertamente está presente en algunos de los testimonios de profesores y profesoras que han sido entrevistados durante el curso de la presente investigación. Sin embargo, debemos concluir que predomina

más bien una perspectiva carente de autocrítica que traslada esta responsabilidad a la sociedad en general y a las familias en particular, haciéndolas depositarias de las consecuencias del uso excesivo de las pantallas, sin que el profesorado asuma su papel decisivo para afrontar este desafío.

CAPÍTULO 4

Principales dificultades del profesorado

| | | |
|---|---|----|
| 1 | <i>Ratio elevada</i> | 32 |
| 2 | <i>Desconexión entre la capacitación y las necesidades del aula</i> | 33 |
| 3 | <i>Falta de reconocimiento</i> | 34 |
| 4 | <i>Exceso de burocracia</i> | 39 |



Además de la dificultad para despertar el interés del alumnado, en dicho estudio (Educobarómetro. El profesorado en España 2023), los profesores y las profesoras señalaban la ausencia de motivación como uno de los factores que genera más dificultades en el desarrollo de su tarea docente. Esta sensibilidad puede que se haya generalizado en

los últimos años por diversos motivos, tales como los numerosos cambios legislativos, la brecha existente entre la capacitación y las necesidades del aula, las ratios elevadas, la falta de reconocimiento de la profesión, el cuestionamiento de las familias o el incremento de la burocracia.

1 *Ratio elevada*

En un aula con una ratio elevada, la atención individualizada se ve inevitablemente comprometida. Los profesores y las profesoras tienen menos tiempo para dedicarse a las necesidades de cada estudiante, lo que puede llevar a que el apoyo necesario para su desarrollo académico y personal no llegue a la totalidad del alumnado. Además, gestionar un grupo grande puede dificultar la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo, donde todas las personas que lo componen se sientan escuchadas y valoradas (Innova 343, s. f.).

Por otro lado, una ratio baja permite dedicar más tiempo y esfuerzo a la labor docente centrada en cada estudiante. La reducción de la ratio por clase influye positivamente en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, incrementando su rendimiento académico y reduciendo la probabilidad de repetir curso (Cabralés y Sanz, 2024).

En definitiva, es esencial lograr un equilibrio en el aula para garantizar una educación de calidad que permita a la totalidad de estudiantes alcanzar su máximo potencial.

“Yo creo que la ratio no ayuda nada a que el profesor o la profesora trabaje con comodidad y pueda desarrollar bien su papel. Creo que es uno de los mayores problemas que existen hoy día”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

2 *Desconexión entre la capacitación y las necesidades del aula*

Acompañar al alumnado en el contexto actual no es una labor sencilla, y, a menudo, los profesores y las profesoras tienen que enfrentar dificultades que les exigen una gran preparación y que pueden llegar a impactar negativamente en su bienestar emocional.

Tal y como se destaca en el estudio *Educo-barómetro. El profesorado en España 2023*, la atención al bienestar socioemocional y la salud mental constituye una de las principales fuentes de estrés para el trabajo docente.

“No es solo hacer de docentes, sino que a veces tienes la sensación de que estás haciendo de psicólogo, educador social, de padre, de madre”
GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Aparte del grado, tienes que hacer educación emocional, tienes que atender a si tienen anorexia, si tienen problemas alimentarios, tienes que mirar que tengan la beca de comedor...”
GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Tienes delante a menores con muchos problemas, pero a lo mejor tú tampoco como docente dispones de recursos para poder ayudar, no es que no quieras, es que no tienes recursos”
GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Ese tipo de problemas que se están generando ahora, el profesorado no tiene formación para ello, para darles respuesta”
GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

3 Falta de reconocimiento

La comunidad docente percibe que su profesión está considerada **socialmente** como una labor cómoda que dispone de unas privilegiadas condiciones y un largo período vacacional, y, en consecuencia, **no sienten que** el trabajo que conlleva, tanto dentro como fuera del horario escolar, **goce del reconocimiento que merece.**

Tal y como se recoge en el informe *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español (2024a)*, las tareas no estrictamente docentes suponen una parte significativa de la carga de trabajo del profesorado y reflejan la amplitud y complejidad de sus funciones.

La carga de trabajo del profesorado no se compone únicamente de las horas dedicadas a impartir clase, hay que tener en cuenta, además, el tiempo dedicado a otras actividades ineludibles tales como corregir o revisar el trabajo del alumnado, la planificación de clases, la formación continua o las reuniones de coordinación y con las familias, lo cual obliga a los profesores y las profesoras a

realizar parte de su trabajo fuera del horario establecido por la legislación y, en consecuencia, a trabajar más horas de las que exige su agenda de trabajo oficial. Así, estas actividades ofrecen una idea general de sus responsabilidades más allá de la enseñanza directa.

Como se recoge en dicho informe, en España, el número de horas de docencia directa del profesorado desciende a medida que aumenta el nivel educativo. Así, la docencia en Educación Infantil y Educación Primaria exige un 30,2 % más de horas a la enseñanza directa que la de la Educación Secundaria.

Del número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 854 horas en el caso de la Educación Infantil y Primaria; y 656 horas en la primera y en la segunda etapa de Secundaria. En este último caso, de las 1406 horas anuales, se destinan a la enseñanza el 46,7 % del total de horas de trabajo reglamentadas.

“Tenemos muchas vacaciones, vivimos muy bien, trabajamos de nueve a dos... No ven el trabajo, la formación que hay detrás, las horas que nosotros nos echamos en casa preparando nuestras clases, nuestro material”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“No nos da tiempo a hacer nada en el cole. Entonces, eso supone luego un trabajo extra para tener que hacerlo en tu casa, sin poder desconectar, estás todo el día con el cole en la cabeza”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“No se ve el trabajo real de lo que hace el profesorado. Se piensa que es el horario lectivo y se acabó. Todo lo que preparas detrás, todo lo que tienes que corregir, todo el material... Requiere de mucho tiempo buscando cosas nuevas, preparar material, exámenes...”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

Esta falta de reconocimiento por parte de la sociedad se ve agravada en el caso de profesores y profesoras que imparten clase en las etapas inferiores.

“Entonces, yo creo que este también es el gran problema, que no ven todo lo que hay detrás y que a lo mejor detrás de esta actividad hay un objetivo del que no se están dando cuenta, piensan que cualquiera puede hacerlo y que venimos a pasar el rato con los niños y las niñas”

GD del profesorado, colegio concertado Madrid.

“La gente ve la cara bonita, la cara amable de la docencia. Como estás con estudiantes de corta edad, yo creo que piensan que estamos pintando o jugando”

Entrevista al profesorado, CEIP Madrid.

Asimismo, el profesorado tampoco percibe ese reconocimiento de su labor o su formación especializada por parte de las **familias**, especialmente en el caso de aquellas menos implicadas en la educación de sus hijos e hijas. A esta falta de reconocimiento hay que añadirle otros importantes

factores actitudinales como la **desconfianza**, la **pérdida de respeto a la figura del docente** y la **demandas de inmediatez**. El profesorado siente que les exigen y cuestionan cada vez más, bajo el amparo de la ley.

“Yo siento más cuestionamiento que reconocimiento hacia mi labor docente”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Cuanto más implicada está la familia, más pregunta, sabe o se interesa por los asuntos educativos o por lo que están aprendiendo los niños y las niñas, más cuenta se dan del trabajo que se hace. Cuando saben todo el trabajo que hay detrás yo creo que es cuando valoran más lo que se hace”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Leen algo y es como si ya tuvieran nociones de pedagogía”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Que tú hagas algo y al final las familias te estén diciendo ‘¿por qué haces eso?, si eso no vale para nada’, te acaba hundiendo...”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Yo noto que mi trabajo está continuamente cuestionado por parte de las familias. Mira, su hijo o su hija recibe un castigo porque ha hecho algo, pues ya tenemos a la familia pidiendo una reunión urgente con el profesorado, con la tutoría o la jefatura de estudios para que le expliquen [...]. Es que al final estás cuestionando a la persona que cuida de tu hijo o de tu hija y, si no confías en ella, ¿en quién confías? Y más en algo tan importante como la educación de tus hijos e hijas”

GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

“El problema está con los padres y las madres, sienten una protección de la ley, se las saben todas, la ley, a la mínima que te descuidas o si te equivocas, rápidamente se van a la inspección educativa, entonces es como que nos sentimos en total desprotección, con mucha falta de confianza en nuestra labor”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Madrid.

En ocasiones, esa sensación de desconfianza y falta de respeto hacia la figura docente se asocia directamente con la noción de autoridad (tanto dentro como fuera del aula), evocando, en clave

de pérdida, épocas pasadas en las que las indicaciones de los profesores y las profesoras se aceptaban sin cuestionamientos.

“Antes teníamos un respeto, era una autoridad, y un profesor o una profesora te decía: ‘Siéntate bien’; y te sentabas bien y no te movías de la silla. Hoy día se lo dices y a los dos minutos se lo tienes que volver a decir”

GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

Esta supuesta pérdida de autoridad se atribuye, según ciertos discursos, a una falta de autoridad en el seno de las propias familias, lo cual se asume

como un problema social que acaba afectando también a la escuela.

“Ahí es donde falla la sociedad, porque muchas familias, por no poder estar tanto tiempo con sus hijos e hijas, quieren suplirlo siendo ‘colegas’ en lugar de educar. Y eso nos salpica porque ¿qué va a hacer el padre o la madre ‘colega’ cuando se enfrenta a la figura docente? Pues defender al niño o a la niña y dejar al profesorado en mal lugar”

GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

“Simplemente no tienen respeto, pero no solo al profesorado, sino a sus propias familias. Eso se ve. Lo normal es que se salgan con la suya siempre en su casa, y hacen lo que quieren. Entonces, no es que te estén faltando al respeto adrede, ya te digo, no te insultan, pero no te escuchan”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

Tal y como se constata en el mencionado informe *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español (2024a)*, el salario del colectivo docente en España es superior a la retribución media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

y de los 25 países de la Unión Europea integrados en el Espacio Schengen para todos los niveles educativos. Sin embargo, **el profesorado tampoco considera que la responsabilidad que implica su labor esté reconocida económicamente.**

“El salario es digno. Ahora bien, ¿compensa el cargo las responsabilidades que conlleva? Si analizamos las implicaciones que tiene o que puede tener o la responsabilidad que tiene, pues no”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Te pueden pagar lo mismo trabajando con papeles. Cuando trabajas con personas es totalmente diferente. Es una responsabilidad que no están pagando”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Como docentes somos una pata más de la mesa, que sería el alumnado, pero no somos todo el soporte, somos una parte y muchas veces se nos atribuye mucho más”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Cuando trabajas con personas no te lo tienes que tomar como un trabajo como tal, en una oficina tú despachas a un señor o una señora que no vas a volver a ver probablemente en tres meses o nunca más, pero aquí es gente con la que tratas todos los días”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Hay que tener mucho cuidado con los niños y las niñas, estar muy pendientes siempre de todo y ser conscientes de que todo tiene una repercusión a edades tempranas y eso te da como mucha responsabilidad”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

4 Exceso de burocracia

Gran parte de la carga de trabajo del profesorado se debe al incremento de las tareas burocráticas, que son las que más desafección comportan, al

dificultar la dedicación que el alumnado requiere y privar a la comunidad docente del derecho a la desconexión.

“Se nos pide mucha burocracia, tenemos que hacer informes de todo, tenemos que dejar todo registrado, pero tenemos que dar clase también. Yo lo que quiero es preparar mis clases, estar con mis estudiantes, escuchar, enseñar y dedicarme a lo que me quiero dedicar, que es mi labor de docente”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Yo no me puedo dedicar a mi alumno o mi alumna, yo soy una burócrata. Si el profesorado está quemado, va a repercutir en el aprendizaje del alumnado, en el trato que recibe. Tenemos una vocación docente y no me puedo dedicar a estudiantes cada vez en situaciones más complejas”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Otra de las cosas que lleva a ese exceso de trabajo no es solo nuestra labor docente y demás, sino que la Administración nos ha convertido en simples burócratas”

GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

CAPÍTULO 5

Dificultades y principales avances en la implantación de la figura del coordinador o la coordinadora de bienestar y protección



La figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección para centros educativos se encuentra implantada en casi todas comunidades autónomas españolas, como así se refleja en las principales normativas autonómicas. Sin embargo, la concreción en la práctica de esta figura presenta una importante brecha que impide su óptimo desarrollo.

La LOPIVI introduce esta figura institucionalizada en los centros educativos y lo hace de obligado cumplimiento para todo tipo de centro educativo más allá de su titularidad, incluyéndola desde la etapa de Infantil hasta la de Bachillerato y contemplándola también en los grados de Formación Profesional que puedan ser cursados por menores de edad. Entre las más de diez funciones que el artículo 35 de la LOPIVI le atribuye se recogen, entre otras, cuestiones como las siguientes:

- La articulación de planes de formación sobre prevención.
- La detección precoz y protección dirigidas a toda la comunidad educativa.
- La promoción de métodos alternativos de resolución de conflictos.
- El fomento de una cultura de buen trato.

El desarrollo de este nuevo rol pedagógico en los distintos territorios varía enormemente dependiendo del trabajo previo realizado en torno a esta entidad y de la apuesta particular de las propias consejerías educativas por esta figura. En general, la implantación de esta figura es muy limitada y desigual y se enfrenta a importantes retos para que su presencia en los centros educativos trascienda lo puramente testimonial.

“Disponemos de esta figura, en cumplimiento de la normativa vigente; sin embargo, si no hay conflicto no notamos su presencia, es decir, que no está pudiendo adoptar el rol que debiera: dotarnos de un mayor número de herramientas a toda la comunidad educativa”

Entrevista al profesorado, CEIP Madrid.

- En primer lugar, la **inexistencia de un perfil profesional estandarizado**, como el que está presente en otros países, ha llevado a que los centros circunscriban el proceso de selección a sus posibilidades, lo que dificulta la especialización del personal docente. En general, la mayoría de las normativas publicadas por las distintas comunidades autónomas adolecen de la falta de concreción del perfil más adecuado para asumir este rol según el contexto de los centros educativos.

Cabe señalar que la LOPIVI ofrece la posibilidad de que las Administraciones competentes nom-

bren a estas figuras en las propias plantillas profesionales de los centros o cuenten para ello con personal de nueva contratación.

En las entrevistas realizadas durante la presente investigación se constata que son los equipos directivos (en general, la dirección del centro) o los profesionales del área de Orientación o Pedagogía quienes están asumiendo en mayor medida este rol, pero también es habitual encontrar perfiles como el de la profesora de Matemáticas o el profesor de Educación Física.

“Es necesario que haya una persona específica que asuma estas funciones y que reciba una formación con mayor profundidad y que disponga de una metodología práctica. Una formación con ramificaciones que evite la repetición de contenidos y contribuya a la adquisición de conocimientos y herramientas de manera paulatina”

Entrevista al profesorado, CEIP Galicia.

En general, las personas entrevistadas han puesto en evidencia la brecha que existe entre lo que son sus conocimientos y capacidades como docentes y lo que se espera de ellas como coordinadores o coordinadoras de Bienestar y Protección.

- Otro importante reto es la **falta de formación adecuada** que, en general, tienen los profesionales que asumen esta coordinación. No podemos presuponer que los perfiles seleccionados tienen una formación apropiada para asumir el rol que deben desempeñar correctamente, en todo caso, deberíamos presuponer que no la tienen.

Hasta la fecha, los grados formativos en Ciencias de la Educación o los másteres habilitantes para profesorado no cuentan explícitamente con un enfoque de derechos de la infancia ni con formación específica sobre la protección frente a la violencia, por lo que la asunción de que cualquier persona que ejerce la docencia dispone de las competencias y los conocimientos necesarios para desarrollar esta función no resulta realista.

En relación con el compromiso de muchas comunidades autónomas en favor de la formación a los profesionales ya designados para esta labor, en general no se están cumpliendo expectativas. Las formaciones ofertadas se consideran demasiado generalistas, muy teóricas y sin aplicación práctica.

Hay que reconocer que la diversidad de perfiles en el ejercicio de este rol plantea también un desafío en términos de formación. Actualmente, las comunidades autónomas que ofrecen formación están articulando una capacitación uniforme que en muchos casos no resulta adecuada, o bien se tratan contenidos muy generalistas para ciertos profesionales o contenidos muy alejados de las competencias y necesidades de otras especialidades. Es fundamental promover una formación adaptada, práctica y continua, que tenga en cuenta la variedad de perfiles y ofrezca diferentes niveles o ritmos de aprendizaje para garantizar su efectividad y pertinencia.

Asimismo, se debe contemplar que las propuestas formativas deben llegar a toda la comunidad educativa en distintos niveles y con distinta profundidad; la LOPIVI recoge entre las funciones del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección la de la promoción de planes formativos a la totalidad de la comunidad educativa.

- La **falta de disposición horaria** adecuada para el desempeño de estas funciones constituye otro gran factor condicionante para el profesorado, que también contribuye a un escenario poco favorable para que la implantación de esta figura se desarrolle en su totalidad en los centros educativos.

En el análisis de las normativas recogidas en el informe de Educo, *Coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año* (publicado en 2023) se puede apreciar cómo distintos territorios contemplan una liberación horaria para los profesionales a cargo de esta función; sin embargo, este hecho está muy lejos de cumplirse en la práctica. De hecho, ni siquiera las normativas que recogen algún tipo de disponibilidad horaria lo hacen desde un enfoque realista, ya que presuponen que cualquier profesional en cualquier tipología de centro precisa el mismo tiempo de dedicación para desempeñar la misma labor, ignorando la idiosincrasia propia de cada centro educativo.

La tendencia en las respuestas de los profesores y las profesoras refleja una notable falta de

tiempo para dedicar en exclusiva a la coordinación de Bienestar y Protección. Esta limitación afecta gravemente a la capacidad de esta figura para desempeñar de manera eficiente las más de diez funciones que le asigna la normativa curricular. Sin un tiempo específico para desarrollar estas tareas, las acciones realizadas son mínimas, y en la mayor parte de los casos suelen ser de carácter reactivo en lugar de preventivo.

Además, la asunción de esta importante función implica un sacrificio individual que una gran mayoría de profesionales advierten que afecta a su tiempo personal, algo inevitable si lo que se persigue es la implantación de un plan de trabajo en favor de la consecución de las funciones que se les atribuyen.

“Lleva muy poco tiempo funcionando, yo creo que puede hacer mucho bien a los centros educativos, pero se tiene que desplegar todavía y para ello necesita tiempo, formación y apoyo”

Entrevista profesorado, IES Andalucía.

Nos encontramos así en una coyuntura que depende en gran medida del interés y la capacidad de compromiso del profesional quien, con una buena cantidad de factores en contra, debe actuar por iniciativa propia y disponiendo de sus propios recursos para lograr alcanzar sus objetivos.

- Asimismo, es importante hacer hincapié en el **escaso apoyo** que se brinda desde la dirección de algunos centros educativos a este nuevo rol. Por tanto, la difusión de esta valiosa figura entre la comunidad educativa y su integración con el resto de los equipos docentes todavía tiene mucho camino por recorrer.

- La **falta de presupuesto** de parte de la Administración afecta notablemente al desarrollo de la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección. La LOPIVI, aunque constituye un hito legislativo, sin embargo, nace ya con evidenciadas carencias en lo que se refiere a la dotación de presupuesto. Así, también es importante señalar que, de la totalidad de comunidades autónomas que han publicado las normativas pertinentes para la creación de esta importante figura, ninguna contempla un presupuesto adicional para que los centros puedan desarrollar sus cometidos.

La ausencia de un presupuesto adecuado limita gravemente la capacidad para implementar materiales y talleres que respondan a la diversidad de agentes educativos a los que se debe formar y acompañar, como estudiantes, familias y personal docente. Estas iniciativas no deben considerarse simplemente como un gasto, sino que constituyen una inversión esencial para garantizar el cumplimiento efectivo de las funciones educativas y de protección. Contar con recursos específicos permite diseñar contenidos adaptados, diseñar estrategias formativas inclusivas y promover entornos protectores. Además, invertir en estas áreas fortalece las competencias del personal, fomenta el bienestar y la

protección de las personas beneficiarias, y asegura que las intervenciones logren un impacto sostenible en la calidad educativa y el cuidado de niños, niñas y adolescentes.

- En el marco de esta investigación, además, se ha constatado que **es muy escaso tanto el conocimiento como el reconocimiento de esta figura** entre profesorado y alumnado. Este hecho evidencia que no se han realizado los esfuerzos suficientes en la difusión de la existencia de esta entidad y su trascendencia para la comunidad educativa, lo que dificulta también su identificación.

“Una vez que se detecta la violencia creo que tenemos un buen plan para dar apoyo a la víctima, pero sigo pensando que no llegamos a todo, no es tan fácil detectarla, creo que aún nos falta preparación”

Entrevista profesorado, CEIP Madrid.

En concreto, para el alumnado, si la figura no se ha hecho visible y accesible, es muy difícil que entiendan claramente su rol y cómo se pueden beneficiar personalmente de su existencia. **Si no se realizan esfuerzos por dotar de identidad a la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección, será completamente irrelevante en la vida de la mayor parte del alumnado.** Por otro lado, el alumnado y su participación en la prevención y detección precoz de posibles casos de violencia son claves para impulsar estrategias efectivas de protección y autoprotección. En este sentido, no solo es importante que la figura sea reconocida por el alumnado, también va a ser vital que se habiliten espacios cercanos donde pueda expresarse, tomar decisiones y colaborar activamente en la construcción de entornos seguros.

Al igual que ocurre con los alumnos y las alumnas, el **conocimiento** de esta figura **en el entorno familiar es prácticamente nulo**; todavía no se han llevado a cabo suficientes empeños para difundir su existencia entre padres y madres, lo que redundará en la pérdida de valiosas oportunidades para identificar y responder a situaciones de riesgo.

Es importante, asimismo, destacar que la falta de conocimiento y reconocimiento de esta figura también afecta a otros colectivos cercanos a la infancia y la adolescencia. Es el caso de los **servicios sociales, servicios sanitarios** o las **fuerzas del orden público**, que desempeñan un papel fundamental en la protección integral de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la falta de acercamiento provoca una desconexión

que limita enormemente las oportunidades para establecer colaboraciones de manera eficiente.

En lo que respecta al reconocimiento por parte de la **Administración**, este debería ir acompañado de un **complemento salarial** como ocurre con otras figuras existentes en los centros educativos (responsables de coordinación de TIC o de biblioteca, por ejemplo). Sin embargo, en la práctica son escasas las comunidades autónomas que lo contemplan. Este incentivo no solo dignificaría la labor profesional de la coordinación de Bienestar y Protección, sino que también representaría un correlato del valor que la Administración otorga a la protección y a la creación de entornos protectores en el ámbito educativo.

El profesorado visibiliza, además, una cuestión fundamental y es la **falta de apoyo y referentes en las Administraciones competentes**. En general, advierten de la falta de asesoramiento y supervisión especializada por parte de los equipos técnicos en las Administraciones educativas. Se evidencia también, salvo en un puñado de casos excepcionales, la **carencia de espacios de coordinación multidisciplinaria** entre los distintos agentes responsables del cuidado y la protección de la población infantil y adolescente y la falta de conexión existente entre los distintos servicios.

La falta de recursos, tanto materiales como humanos, y de apoyo constante limita la efectividad del rol. Además, el esfuerzo que se les exige a los centros educativos debe ser extensible al resto de la sociedad, contando con la implicación responsable del entorno y del resto de los sectores sociales, porque, de no ser así, el cambio no será posible.

Las personas entrevistadas en el marco de este estudio reconocen las anteriores limitaciones y áreas de mejora en lo que concierne al desarrollo de la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección. Sin embargo, también señalan algunos tímidos avances a este respecto:

- Entre los aspectos positivos se destaca la creación de un mayor número de **espacios dedicados a la negociación y la mediación**. También se constata la evolución de estos espacios, que han dejado atrás enfoques punitivos que los asociaban con el castigo para transformarse en espacios más amables, orientados a la convivencia, a la resolución alternativa de conflictos y al buen trato.
- De igual modo se reconoce que esta figura está resultando crucial para el **trabajo en la prevención de los casos de violencia**, el acompañamiento del alumnado y al refuerzo del aspecto socioemocional. En este sentido, los profesores y las profesoras que han compartido sus experiencias en la presente investigación hacen hincapié en el trabajo pendiente por hacer para desarrollar un enfoque preventivo más estructurado, que se adelante a las señales que hacen saltar las alarmas, ya que la mayoría de las intervenciones se realizan en situaciones de riesgo ya detectadas.
- La comunidad docente también pone en valor la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección por su importante contribución en la mejora de los **protocolos de convivencia** y el fortalecimiento del **enfoque de bienestar**.
- La **protección infantil y juvenil a nivel organizacional** es percibida en algunos centros

educativos como una carga de responsabilidad adicional y no como un mecanismo estructural que puede garantizar un ambiente seguro para estudiantes y personal educativo. Sin embargo, se ha comprobado que aquellos centros que incorporan esta perspectiva como eje central en su gestión desarrollan un gran potencial para la

sensibilización y la **toma de conciencia de toda la comunidad educativa**. Además, estos procesos conducen a los centros a la realización de un análisis de riesgos que profundiza en el conocimiento de las problemáticas y, en consecuencia, contribuye a mejorar las respuestas de prevención de las mismas.

“Hasta el momento, a pesar de su escaso recorrido, parece que está sirviendo para concienciar sobre la importancia de atender al bienestar de alumnado y profesorado. Sin embargo, hace falta más tiempo para llegar a percibir cambios más contundentes”

Entrevista profesorado, IES Andalucía.

CAPÍTULO 6

Propuestas para contribuir a la mejora de la situación docente

| | |
|--|----|
| 1 Apoyo de la administración | 51 |
| 2 Apoyo de la escuela | 57 |
| 3 Reconocimiento por parte de las familias | 64 |
| 4 Cambios legislativos | 65 |



Todas las dificultades descritas anteriormente, tal y como exponíamos al principio de este estudio, contribuyen a apuntalar la consideración de la docencia como una profesión que requiere esfuerzo y la existencia de la vocación como requisitos para no abandonarla.

No obstante, más allá de la vocación, y para un óptimo desarrollo de la labor docente, es imprescindible abordar cuestiones tales como la falta de apoyo al bienestar emocional de alumnado y profesorado, las políticas gubernamentales, los salarios y los incentivos, así como las condiciones laborales.

Por otra parte, el abordaje del problema de la escasez de docentes pasa necesariamente por el

fomento de la **profesionalización** y la capacitación **mediante el impulso de la autonomía y el aprendizaje permanente**. La disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas con diferentes formatos y en diferentes entornos es esencial para garantizar la formación y la flexibilidad imprescindibles para adaptarse a las cargas de trabajo del colectivo docente (como se constata en el *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave*, de la Unesco de 2023).

Para favorecer estas condiciones, familia, escuela y Administración han de desempeñar papeles complementarios en la tarea educativa.

“Porque si están las Administraciones y las familias a nuestro lado, pues dices: ‘Bueno vamos a luchar’. Pero cuando ves que tú estás intentando hacer muchas cosas y no te viene nada a tu favor, pues yo inteligentemente diría, pues como tengo que arar con estos bueyes, pues ya está”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

1 Apoyo de la administración

1.1 Apoyo emocional

En los últimos años, diversas investigaciones han señalado un deterioro significativo no solo del bienestar socioemocional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en España, sino también de profesores y profesoras.

En el ya mencionado estudio *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*, se constata que uno de cada tres docentes reconocía haber experimentado falta de ilusión, apatía o pérdida de interés en su desempeño laboral; y dos de cada cuatro haber padecido ansiedad y depresión. El agotamiento físico y mental alcanzaba a un 37 % de la comunidad docente.

Estos datos confluyen con los recogidos en el informe *Ánimo, profes. I Estudio nacional sobre el estado de ánimo de los docentes en España*, desarrollado por Éxito Educativo, Educar es Todo y la Universidad UDIMA. Según este estudio, el 35,5 % de la profesión docente se siente maltratada de manera habitual en su entorno laboral por diferentes agentes sociales (Administración, familias, colegas de trabajo, etc.), y un 38,4 % se autopercibe en un estado emocional que podría asociarse con la depresión.

“No parece muy lógico que nosotros no dispongamos de un servicio de intervención psicoterapéutica en el centro. Alguien que nos pueda ayudar en momentos de estrés. Yo quiero tener herramientas para saber gestionar esos momentos y no tenemos a nadie a quien acudir”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“Un profesor o una profesora, si a nivel emocional está mal, se tiene que costear una terapia porque no puede decir: ‘Me está pasando esto’. ¿Eso con quién lo vuelcas? Pues con los compañeros y las compañeras, que tienen la misma carga o más que tú”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

Se ha comprobado que el hecho de percibir un apoyo sólido por parte de las familias y de sus colegas de trabajo genera en la comunidad docente mayores niveles de satisfacción y disminuye el nivel de intención de abandonar la profesión. El apoyo social es esencial para mitigar los efectos

del estrés, ya que los profesores y las profesoras que sienten ese respaldo, tanto de sus iguales como de las familias, muestran menos deseos de abandonar su trabajo (Mérida-López *et al.*, 2022). En este sentido, apoyar el bienestar emocional de la comunidad docente no solo implica atender a

sus necesidades emocionales, sino también proporcionar un clima laboral adecuado, oportunidades de desarrollo profesional, así como los recur-

sos materiales y personales necesarios para acompañar a alumnos y alumnas.

1.2 Gasto público en educación

Los recursos humanos y materiales que se destinan a la educación constituyen un claro indicativo de la importancia que se le otorga en la sociedad. Entre los indicadores de estos recursos se puede considerar el gasto público en educación.

Según el informe anual *Sistema estatal de indicadores de la educación 2024 (2024b)*, elaborado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en el año 2022, el gasto público en educación para las Administraciones y universidades públicas se encuentra en torno a los 63 381 millones de euros, lo que supone **un aumento del 6 % en relación con el año 2021**.

El profesorado reclama que este incremento presupuestario repercute directamente en los centros educativos y se destine a la contratación de personal. La mayor parte de los estudios realizados coinciden en que no basta con aumentar el gasto en educación, sino que es crucial enfocarse en cómo se distribuyen y se gestionan esos recursos económicos. Los países que destinan su gasto de manera eficiente, orientándolo a áreas estratégicas como la formación de docentes, las infraestructuras, el apoyo a estudiantes vulnerables y la integración de tecnología tienden a obtener mejores resultados educativos (Banco Mundial, 2018; Cerdán-Infantes y Filmer, 2013; Hanushek y Woessmann, 2010).

“Que los recursos los tengamos aquí en el centro, que no dependamos de que un centro externo nos mande a alguien de manera puntual para que nos dé un asesoramiento, porque los problemas en el centro los tenemos de lunes a viernes de 08:30 a 16:30 h. No los tenemos puntualmente el día que viene él”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Más profesorado, inversión en más profesorado, porque si una clase tiene treinta estudiantes, hace falta un profesor o una profesora para atender a esos treinta. En el momento en que haya tres o cuatro con necesidades especiales... [...] Yo puedo integrar a ese niño o esa niña que tiene esa discapacidad, todos los compañeros y las compañeras lo van a aceptar, pero necesita una atención personalizada. Necesita el acompañamiento de una persona”

GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

1.3 Recursos personales especializados

Como plantea la Organización Mundial de la Salud, los centros educativos representan uno de los entornos más importantes para la promoción de la salud y las intervenciones preventivas entre la infancia, la adolescencia y la juventud (OMS,

2004). Para ello, es necesario destinar a los centros un mayor número de profesionales especializados en materia de **salud mental** con el fin de garantizar que el profesorado no tenga que asumir su papel.

“Aquí haces de padre, de madre, de psicólogo, de educadora, de enfermera, de lo que te toque hacer, pero luego hay un después que, por mucho que tú te esfuerces, por mucho que tú hagas, por mucho que tú te vuelques, desde la Administración no hay apoyo”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Los servicios de salud mental están bloqueadísimos. Cada derivación de un alumno o una alumna implica al menos medio año de espera y hay determinados perfiles que te dicen que no los mandes porque no los van a atender”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“La Administración tendría que poner muchos más medios de personas que tuvieran una atención para niños y niñas que necesitan un trato especial porque en casa no lo tienen. Tendría que haber más personal de psicología y orientación, mucho más”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Se necesita un psicólogo que esté aquí, porque cuando a una cría de Secundaria le da una gran ansiedad, no le va a dar el miércoles a las 12:15 h, que es cuando el servicio está disponible aquí, le da el lunes, el viernes, el jueves o el martes. Y, entonces, la persona que está tiene que aguantar una crisis de ansiedad sin tener formación, sin tener recursos ni absolutamente nada, que lo único que puedes hacer es estar con la criatura, coger el teléfono y llamar al 112, llamar a la madre o al padre y a ver qué hacemos”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

La necesidad de servicios profesionales especializados que tengan una presencia continua es especialmente acuciante en los centros de alta o máxima complejidad. Según el Consorci d'Educació, existen 329 centros públicos de máxima complejidad y 309 de alta complejidad, categorizados a través de criterios como el nivel académico, la ocupación y el origen de las familias, así como de

la existencia de necesidades específicas de apoyo educativo (NESE) entre el alumnado o si es de nueva incorporación. Teniendo en cuenta estos importantes factores, el colectivo docente reivindica la necesidad de que se establezcan niveles y que estos sean revisables, con el fin de alcanzar su correspondencia con las necesidades reales de este tipo de centros.

“La Administración designa centros de máxima complejidad de tantas unidades, tantos profes, da igual lo que tengáis ahí dentro”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

Además de la promoción de la salud mental del alumnado, para poder ofrecer una educación de calidad, el profesorado reclama una **pareja pedagógica**.

Tal y como se constata en el artículo titulado “Importancia de la pareja pedagógica en el sistema educativo”, la *pareja pedagógica* se define como la cooperación entre dos o más docentes que trabajan en colaboración en el aula, compartiendo responsabilidades y complementando sus habilidades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2017).

El marco teórico avala su importancia y los estudios realizados proporcionan evidencia empírica sobre su impacto positivo en el entorno educativo. La colaboración entre docentes puede mejorar el aprendizaje del alumnado, aumentar su participación en el aula, reducir los problemas de comportamiento, abordar las necesidades individuales y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde todas las personas sientan que son valoradas y apoyadas.

“Tener una pareja pedagógica que esté contigo en el aula, que comparta preocupaciones”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

“La coeducación, el tener la posibilidad de que hubiera, por ejemplo, dos docentes por aula, eso estaría fenomenal. No solamente la atención al niño o a la niña, sino tu propio cuidado, el saber y sentir ese acompañamiento de otra persona”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

1.4 Ratio adecuada

La ratio entre alumnado y profesorado es un tema recurrente en los debates sobre calidad educativa y se relaciona directamente con la distribución de los recursos que se dedican a la educación. Determinar el número adecuado de estudiantes por cada docente no es una tarea sencilla, ya que implica considerar múltiples factores que van más allá de simples cifras. En la búsqueda del equilibrio en el aula, es fundamental analizar cómo influye la ratio en distintos aspectos del proceso educativo, desde el rendimiento académico hasta el bienestar emocional estudiantil y la carga laboral docente.

Alcanzar una ratio adecuada no siempre es posible debido a las restricciones presupuestarias. La contratación de más docentes y la creación de más aulas requieren una inversión significativa, lo que puede ser un obstáculo, especialmente en contextos educativos con recursos limitados.

Según el citado informe *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español (2024a)*, el número medio de estudiantes por clase en los centros públicos de **Educación Primaria** en España es inferior a la media de la OCDE, aunque superior al conjunto de la Unión Europea. Por el contrario, en las instituciones privadas ese valor es superior al de las medias internacionales.

En el caso de la **Educación Secundaria**, el promedio de estudiantes por clase, tanto en los centros públicos como en los privados, es superior al de las medias internacionales.

Conforme a las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes para el curso 2023-2024 (*Estadística de*

las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2023-2024. Datos avance, 2023), el número medio de alumnado por clase en Primaria es de 20,9, siendo este más elevado en Secundaria Obligatoria (24,5) y en Bachillerato (25,3).

El profesorado demanda una **bajada de ratios** que permita dedicar el tiempo necesario a cada alumno o alumna, fomentando la educación individualizada que se precisa para una buena atención educativa, especialmente en los casos de alumnado con necesidades educativas especiales.

En la mayoría de las comunidades autónomas, el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) dispone de dos plazas, y no existen restricciones específicas en la asignación de plazas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

El **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** es una de las principales estrategias que promulga la LOMLOE para promover la educación inclusiva y trabajar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, perteneciente a la Agenda 2030 de la ONU: “Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”.

Los centros de atención preferente forman parte de un proyecto educativo establecido por la Comunidad de Madrid y representan una oferta educativa dirigida a alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, discapacidad motora y trastorno del espectro autista (TEA).

De acuerdo con la resolución número 254 de la Consejería de Educación para centros de atención preferente para alumnado con TEA, en cada centro de este tipo se escolarizarán hasta cinco estudiantes que requieran de este apoyo por aula

autorizada, aunque, de manera excepcional, se podrán escolarizar hasta dos más, lo cual dificulta el ajuste a las necesidades, ritmos y diversidad de cada estudiante.

“Tenemos dos aulas con TEA y se trata de estudiantes matriculados con el resto del alumnado, pero tienen unas necesidades muy específicas que no podemos cubrir al cien por cien con las horas que tienen de apoyo de pedagogía terapéutica (PT) y audición y lenguaje (AL). Entonces, se generan unas situaciones en las que muchas veces tienes que dejar a 18 o 19 estudiantes para atender a 3 o 4 que tienen más necesidades y son más dependientes. Hay veces que la sensación es que abandonas al grupo por cuatro personas y eso nos genera un sentimiento de querer estar, pero no poder. Es una impotencia tan grande el no poder desarrollar tu trabajo con todo el alumnado como te gustaría, que a mí es de las cosas que más me afectan. Tienes la sensación esa de no llegar a todo lo que te gustaría”

Entrevista al profesorado, CEIP Madrid.

“Son 25 alumnos y alumnas que vienen de casas diferentes, con medios distintos, con estimulación y motivaciones diferentes en una clase, y no es viable, porque, de esos 25, hay 5 o 6 con muchísimas necesidades. Y si atiendes a esos 5 o 6 con muchísimas necesidades, no puedes atender a otros 13 que demandan mi ayuda, entonces es muy complicado con toda esa ratio. Me parece que esto no se toma realmente en serio. Y en una clase que hay muchas necesidades, la ratio no puede subir de 20 estudiantes, 20 ya es demasiado”

GD de profesorado, CEIP Galicia.

2 Apoyo de la escuela

2.1 Liderazgo educativo

Para ser un buen líder educativo, el equipo directivo debe fomentar tres aspectos fundamentales:

- El **desarrollo profesional** y la **innovación educativa** entre el profesorado (liderazgo transformacional).
- Su **participación en la toma de decisiones** (liderazgo distribuido).
- La demostración de **empatía** (liderazgo emocional).

La participación del profesorado en la **toma de decisiones** y el **reconocimiento profesional** por parte del equipo directivo son factores clave que favorecen su implicación y fomentan su satisfacción laboral. Cuando el profesorado se siente consultado y valorado, aumenta su vinculación con el proyecto educativo del centro, lo que genera expectativas positivas y un mayor compromiso.

“Ante una medida nueva que el cole quiere poner, en vez de que venga impuesta, pim-pam-pum, que te digan: ‘Oye, hay que llegar a esto, ¿cómo podemos hacerlo?, ¿qué pensáis?’. Yo creo que eso genera vinculación al proyecto, genera también expectativas y cierta ilusión”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Aragón.

“Reconocimientos ante el trabajo bien hecho, no solo ante el trabajo, que es tu obligación, sino ante el trabajo extra de un profesor o una profesora que se mete en una investigación”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Aragón.

“Yo creo que favorece el desarrollo profesional que el equipo directivo sea consciente de las fortalezas y debilidades de las personas que tiene a su cargo”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Aragón.

Entre los docentes que identifican en sus equipos directivos un estilo de liderazgo colaborativo y motivacional se observan discursos que reflejan confianza en sus propias habilidades y seguridad en sus capacidades para trabajar de manera efi-

ciente. Estos equipos promueven la delegación de responsabilidades, el desarrollo profesional y generan una cultura de trabajo colaborativo.

“El liderazgo es bastante cooperativo. El equipo directivo confía en los docentes para tomar decisiones sobre sus áreas, lo cual es muy positivo”

Entrevista al profesorado, IES Cataluña.

“Cada cual sabe lo que tiene que hacer y hay confianza en el equipo. Por ejemplo, en mi caso, puedo tomar decisiones sin tener que pedir permiso para todo. Eso nos permite ser más eficientes. Además, cada persona tiene sus responsabilidades y se respetan mucho los roles dentro del equipo”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

“Me siento muy respaldado por la dirección y por mis compañeros y compañeras. Seguimos una misma línea, todo está bastante consensuado. Por ejemplo, soy jefe del departamento de Ciencias y me siento respaldado. A veces, ni siquiera tengo que organizar cosas porque mis colegas ya van por delante”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Murcia.

Las investigaciones recientes corroboran que este tipo de liderazgo tiene un impacto significativo en el sentimiento de **autoeficiencia** y el **bienestar cognitivo del profesorado**. Esto sugiere que la formación en estos estilos de liderazgo podría ser clave para mejorar la satisfacción y el rendimiento del personal docente (Romero-García, Cabrerá-Vázquez y Zacher, 2022; Garay, Inche y Mejía, 2019).

En el lado opuesto se sitúan los discursos de docentes que se sienten distanciados de sus equipos directivos, especialmente por falta de apoyo o respaldo a su labor cuando surgen situaciones adversas. En estos casos suelen aflorar los sentimientos de inseguridad e incluso indefensión, porque notan esa exposición en primera persona.

“Sí que es verdad que, cuando veo que surge algún problema con las familias, el equipo directivo no es que se ponga de parte de los padres o las madres, pero sí como que la familia es la que manda. Entonces, al final, el profesor o la profesora siente esa desprotección. No hay un apoyo ahí de decir: “Tú no te preocupes porque, pase lo que pase, nosotros vamos a apoyarte””

Entrevista al profesorado, CEIP, Madrid.

Entre docentes noveles también se ha identificado un sentimiento de frustración cuando sus expectativas de innovar y realizar proyectos nuevos se enfrentan con la falta de apoyo, recursos o interés por parte de la dirección del centro. Además, esta

frustración puede ir acompañada de desmotivación y desilusión, ya que el esfuerzo por cambiar o mejorar no recibe el reconocimiento ni las facilidades necesarias para avanzar.

“También traté de revitalizar el club de lectura y otros proyectos que estaban abandonados. Es como si me fuera haciendo cargo de las cosas, pero sin mucho apoyo por parte de la directiva. Además, no hay mucha iniciativa para hacer algo nuevo y esto afecta también al resto del profesorado, que ve que no hay un impulso para hacer cosas nuevas”

Entrevista al profesorado, CEIP Galicia.

Por último, más allá de lo profesional, existen profesores y profesoras que echan en falta un mayor interés y empatía en un plano más personal. La

falta de apoyo emocional en momentos de dificultad personal añade una capa adicional de insatisfacción.

“El curso pasado se me empezó a caer el pelo y yo esto lo planteo en el cole, le digo a la directora: ‘Mira, yo sé que tendría que estar dos años, pero no puedo asumir otra vez la coordinación porque no me da tiempo a hacerlo todo, son muchas cosas. Me voy muy tarde del cole cuando hay reuniones, yo tengo que recoger a mis hijos, voy como las locas y muchas cosas me las tengo que llevar a casa...’. Y su respuesta fue la siguiente: ‘Trataremos de ser menos exigentes con los tiempos, pero tienes que seguir, todos tenemos cosas familiares’. Y es como vale, estoy fatal, no me he dado de baja y, en vez de ayudarme o ponerte en mi lugar, cero empatía”

Entrevista al profesorado, CEIP Madrid.

“Que desde la dirección te pregunten cómo estás, que escuchen tus necesidades, que te valoren, que te den una palmadita en la espalda”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Andalucía.

“Que el equipo directivo se preocupe y escuche el momento vital de cada persona. No perder de vista ese momento de cada persona creo que es importante porque no siempre puedes dar a lo mejor el cien por cien”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Aragón.

2.2 Trabajo en equipo

La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la coherencia entre las decisiones de la diversidad de docentes que ejercen influencia educativa sobre el total del alumnado. La clave no está en la actuación aislada de cada docente, sino en la fuerza de las experiencias que se repiten a lo largo de la escolaridad, porque responden a principios compartidos por el conjunto del equipo docente. En definitiva, no se trata de buscar la homogeneidad, pero sí la coherencia (Martín, 2015).

Los equipos directivos desempeñan un papel clave al establecer estrategias, criterios y espacios de colaboración que permiten a los equipos docentes trabajar de manera eficiente. Para fomentar una sólida cultura de equipo en un centro educativo es esencial que esta iniciativa sea una acción decidida e intencional por parte de la dirección.

“Nosotros estamos muy estructurados en fórmulas de trabajo. No solamente está el claustro, están los equipos docentes, los ETCT... Hay muchos subgrupos y todo eso se coordina, se maneja, y después, al claustro va toda esa información y todas las reuniones están organizadas de manera que la información fluya y tengamos feedback”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

“De alguna forma, la dirección nos ayudó a establecer ciertos criterios de participación de los profesores y las profesoras en el centro y también a generar trabajo en equipo. Siempre hay propuestas de mejora para el trabajo en equipo y para tomar decisiones compartidas. Sigue siendo una tarea pendiente, pero la evolución ha sido muy buena”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Aragón.

“Sí, creo que, además, la cultura de equipo se fomenta desde la dirección. Creo que, aunque alguien intente desperdigarse, siempre hay encuentros casi semanales para ello”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Madrid.

Cuando las estructuras, los espacios y los criterios para el trabajo en equipo no están claramente definidos (algo que suele ocurrir con mayor frecuencia en la escuela pública), la colaboración queda sujeta exclusivamente a la iniciativa del profesorado. En este contexto, se argumenta que trabajar en equipo no es tarea fácil, ya que depende

en gran medida del buen entendimiento entre las personas, lo cual en muchos casos acaba por traducirse en fórmulas de trabajo más bien individualistas.

“Hay mucha diversidad, como tenemos ideas a veces muy polarizadas entre unas y otras personas, llegar a acuerdos a veces es complicado”

Entrevista al profesorado, CEIP Madrid.

“La cultura de equipo en general es bastante mejorable. Aunque existe, aún trabajamos mucho por nuestra cuenta, sin hacer cosas en común con el resto de profesores y profesoras”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

“Hay un docente de cada materia y no existe horizontalidad y verticalidad dentro de las áreas. Y luego, dentro de las materias es difícil hacer trabajos conjuntos, aunque se intenta. Yo últimamente intento entrar en contacto con profesorado que trabaja de forma un poquito más dinámica. Juntarse no es fácil, en general cada persona va a lo suyo”

Entrevista al profesorado, CEIP Galicia.

“La verdad es que el centro, a nivel de compañeros y compañeras, digamos que el ambiente no es muy bueno porque hay gente que tiene una actitud negativa, gente que está siempre en contra del equipo directivo. Yo me centro en mi clase y realmente lo de alrededor muchas veces me da lo mismo”

Entrevista al profesorado, CEIP Castilla-La Mancha.

2.3 *Programas de mentoría*

El acompañamiento en el desarrollo profesional es un aspecto clave, especialmente para docentes con menor experiencia, quienes suelen manifestar que lo aprendido durante su formación académica no siempre constituye una preparación práctica para enfrentar la realidad de las aulas. En

este sentido, llegan a experimentar una sensación de abandono o soledad cuando no encuentran el acompañamiento (especialmente, el pedagógico) que esperan recibir de los equipos docentes o de la propia dirección del centro.

“Me gustaría recibir más retroalimentación a lo largo del curso, especialmente como profesora novel. A veces me he sentido un poco sola. A veces necesito saber si lo estoy haciendo bien, si voy en la dirección correcta, o recibir feedback, ya sea positivo o negativo”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Madrid.

La inexperiencia a la hora de gestionar el aula y las tareas adicionales a las clases (programaciones, evaluación, reuniones con las familias, etc.) conduce en ocasiones a realizar sobreesfuerzos para

llegar a las exigencias que tanto profesores como profesoras se autoimponen, lo que a menudo deriva en situaciones de agotamiento y estrés.

“Estaba evaluando de una manera que me estaba llevando demasiado tiempo para los más de trescientos estudiantes que tengo. Quería hacer rúbricas detalladas para cada estudiante, y me colapsé porque no llegaba a tiempo. Me frustraba no poder aplicar lo que me habían enseñado y lo que quería hacer en el aula”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Madrid.

La falta de estructuras de apoyo, como programas de mentoría o tutoría, aumenta su estrés y disminuye su satisfacción laboral, lo que puede llevar al abandono temprano de la docencia (Fantilli y McDougall, 2009).

Los datos disponibles muestran que los docentes noveles son más propensos a abandonar la profe-

sión que sus compañeros y compañeras con una mayor experiencia, hecho que demuestra que necesitan más apoyo en los primeros años de actividad profesional (como se señala en el *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave*, de la Unesco).

2.4 Formación

En el informe Educobarómetro. *El profesorado en España 2023* mencionado anteriormente, la **formación permanente** y la **actualización de conocimientos** representaban los aspectos que el profesorado consideraba más necesarios para mejorar en el desempeño docente, lo cual revela su responsabilidad profesional y su afán de mejora continua.

Así, la formación del profesorado representa un elemento clave en su desarrollo profesional, ya que le permite hacer frente a las demandas educativas actuales y contribuir a un sistema educativo de calidad.

“Muchas veces, la oferta que hay en cursos gratuitos es para llorar... Te apuntas porque has de hacerlo, porque has de hacer no sé cuántas horas, porque luego te va sumando para no sé qué, pero dices: ‘Vale, he acabado el curso y no he aprendido nada...’”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

Tal y como se constata en el *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave*, de la Unesco, el aprendizaje permanente constituye una de las medidas más eficientes para afrontar la escasez de docentes. Los programas de formación deben entenderse como ecosistemas que apoyan el aprendizaje permanente de educadores y educadoras en diversos

contextos. Los docentes pueden dedicarse a la consulta, la investigación, la experimentación y la reflexión, y vincular conocimientos teóricos y prácticos para abordar necesidades educativas diversas y emergentes, lo que capacita a profesores y profesoras para evaluar las políticas y prácticas de forma crítica.

3 Reconocimiento por parte de las familias

El profesorado reclama el apoyo de las familias, y no solo cuando las cosas van bien. Los docentes se sienten cuestionados y perciben que las familias los considera “el enemigo”.

“Que tuviésemos el apoyo de las familias, ya no en todo en general, sino que somos importantes y que lo que les estamos enseñando a sus hijos e hijas y lo que están haciendo en el centro es algo que forma parte de su vida y pasan mucho tiempo con nosotras”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Yo creo que hay veces que nos toman como ‘el enemigo’, en vez de como profesores o profesoras que van a ayudar, que van a educar. Es como que somos el enemigo y dan la razón al alumnado en todo lo que pueden y después, claro, la gente se hace más pasota”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Si el niño o la niña va bien y no tiene ningún problema, tú eres la mejor del mundo, pero en el momento en que durante la adolescencia empieza a dar problemas, ya no eres tan buena”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“La sensación es que tenemos a las familias enfrente y no al lado, como las tendríamos que tener”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Pero es como que, a lo mejor, en una incidencia de comportamiento, te rebaten, te lo justifican. No, debemos ir familia y profesorado a la par. O sea, yo quiero que, si ha hecho esto, por favor, habla con él o con ella, para que no se repita, que yo te lo digo para transmitirte la información, no para que cuestiones lo que yo he hecho. Y eso se lo toman como una amenaza, como que el error ha sido del padre o de la madre”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

4 Cambios legislativos

El profesorado considera un perjuicio los continuos cambios legislativos que se producen en el ámbito educativo, que parece que se asocian más a los cambios de Gobierno que a las necesidades reales.

Por otra parte, la crítica procede de que, para su elaboración, precisamente no se tienen en cuenta las necesidades reales de los centros educativos.

“La ley de educación no se tiene que cambiar cada cuatro años. Tiene que haber un pacto entre los partidos políticos, y que se pongan todos los grupos de acuerdo, tirar para delante y que dure al menos diez años”
GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Yo pediría que escuchen al colectivo docente en el momento de hacer las leyes y que, por supuesto, los puñeteros políticos, con perdón, que se pongan de acuerdo para hacer una ley de educación estatal. Y en esa ley, que nos escuchen de verdad, por favor, que nosotros y nosotras somos los que estamos en el aula, que todo es muy bonito cuando tú escribes una cosa, que lo hacen pedagogos y demás, pero, en fin, tampoco están en la clase con 30 niños y niñas”
GD de profesorado, colegio concertado Andalucía.

En cuanto a la ley educativa en vigor, la **LOMLOE**, el profesorado manifiesta su descontento ante la falta de información y de recursos por parte de la Administración para que los cambios propuestos puedan ser aplicables. El profesorado se enfrenta a un importante cambio de paradigma en el método de enseñanza-aprendizaje: de un modelo

curricular basado principalmente en la adquisición de conocimientos a otro que hace hincapié en la adquisición de competencias. Esto requiere una transformación notable en las metodologías y los contenidos didácticos, y para lograrla es imprescindible la formación docente.

“No sabes qué enseñar, si la formación personal, la formación académica... y te meten de repente las competencias, a ver cómo evalúas esas cosas, cómo las puntúas, porque luego los padres y las madres te piden una nota”
GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

CAPÍTULO 7

Propuestas para contribuir al bienestar del alumnado

| | |
|---|----|
| 1 Amistad | 69 |
| 2 Familia | 69 |
| 3 Profesorado | 70 |
| 4 Coordinador o coordinadora de bienestar y protección | 71 |
| 5 Escuelas que cuidan: la importancia de construir entornos protectores y de cuidado | 73 |



Según la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente entre el 10 y el 20 % de las personas adolescentes experimentan problemas de salud mental en todo el mundo y la mitad de todas las enfermedades mentales comienzan antes de los 14 años de edad.

Además, 4 de cada 10 adolescentes, el 41,1%, manifiestan haber tenido o creer haber tenido un problema de salud mental en los últimos 12 meses. Dentro de este colectivo, más de uno de cada tres

no ha hablado con nadie sobre dichos problemas y más de la mitad no ha pedido ayuda.

La red en la que se apoyan para pedir ayuda se centra en primer lugar en sus amistades

(73,6%), seguida de la ayuda psicológica (60,8%). En menor medida se encuentran otras opciones que implican también el trabajo de profesionales del centro educativo (34%) y de la medicina y psiquiatría (30%), o bien escuchando a profesionales en internet y redes sociales (32,7%).

1 Amistad

En el anteriormente citado informe *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación*, de la Fundación SM, se revelaba que, tras la pandemia, fueron los alumnos y las alumnas de Bachillerato y de FP los que manifestaron en mayor porcentaje situaciones emocionales más adversas.

Los cambios experimentados durante la adolescencia y la importancia que se otorga a las relaciones de amistad en estas edades, que se vieron reducidas al mínimo por el confinamiento, posiblemente explican esta situación.

Más allá de la familia, los amigos y las amigas representan un referente esencial. En torno a las

amistades se constituyen los procesos de adquisición progresiva de autonomía frente a la familia, al tiempo que se va asentando la propia personalidad. El círculo de amistad llega donde no llega la familia, porque en ese proceso de autoafirmación se suele experimentar cierta distancia con el núcleo familiar. Valores tan importantes y necesarios como la empatía, la confianza y los aprendizajes pasan a formar parte del universo de las amistades. Se comparte el proceso de descubrimiento y autoafirmación personal, al igual que se comparten gustos y diferencias, a través de todo lo cual se construye la percepción de un “nosotros y nosotras” en el que se reconocen (Megías Quirós, 2023).

2 Familia

La familia constituye el **primer agente socializador** de sus descendientes, de acuerdo con su modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la que se integra. En un momento en el que la estructura familiar está cambiando, los padres y las madres disponen de estilos educativos complejos y variables. Aquellos estilos que más favorecen el desarrollo emocional de niños y niñas suelen ser los caracterizados por el apoyo, el afecto, la comunicación y el fomento de la autonomía.

Como afirman Ceballos y Rodrigo (1998), la relación entre los padres y las madres con sus hijos e hijas se ha entendido durante mucho tiempo de modo unidireccional, destacando las influencias de progenitores sobre descendientes, una visión pasiva sobre los niños y las niñas que hoy día ya se ha superado, pues se entiende que estas relaciones son bidireccionales.

3 Profesorado

Dentro de la escuela, el profesorado es el principal agente socializador, y su cometido trasciende la mera transmisión de conocimientos. No solo el profesorado considera que la **vocación**

es necesaria para el ejercicio de su profesión, también el alumnado, que percibe cuando disfrutan con lo que hacen y se preocupan por el aprendizaje de la totalidad de los estudiantes.

“Suelo congeniar con docentes que se les nota que les gusta lo que hacen e intentan que le llegue por igual a la totalidad de sus estudiantes”

GD de alumnado, Instituto Escuela Cataluña.

“[Acercas de la vocación]. Se nota en los profesores y las profesoras que dan la clase con más entusiasmo y tienen más paciencia a la hora de explicar”

GD de alumnado, colegio concertado Andalucía.

También los estudiantes de Secundaria corroboran su preferencia por mantener distancia con el profesorado. Ante un problema, prefieren **que se pre-**

ocupen de una manera indirecta, detectando su estado de ánimo a través de manifestaciones observables, tanto físicas como conductuales.

“Hay una gran cantidad de profesores y profesoras que lo notan, yo prefiero que alguien se dé cuenta. Entonces yo aprovecho el momento y lo digo, pero si no, no digo nada, simplemente espero a que se vaya solucionando. Yo, si veo que se interesa, que se ha dado cuenta, cuando realmente los problemas son demasiado, sí que lo hablo, si no, no”

GD de alumnado, Instituto Escuela Cataluña.

“Saber cómo está cada alumno o alumna es imposible. Además, es que no todas las personas quieren hablar de sus cosas, es difícil”

GD de alumnado, colegio concertado Andalucía.

La detección precoz es un aspecto crítico para poder tratar una posible problemática, ya que es complicado que el alumnado revele directamente

lo que le está pasando. Por tanto, es fundamental que el profesorado de los centros reciba formación específica en materia de protección.

4 Coordinador o coordinadora de bienestar y protección

La introducción de la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección en los centros educativos puede alcanzar a tener un impacto significativo en el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa. El hecho de que entre las funciones asignadas a este nuevo rol profesional se recoja la responsabilidad de promover la cultura de buen trato con toda la comunidad educativa representa, sin duda, una apuesta por transformar los entornos escolares en entornos más seguros y amables.

Para el profesorado y, en general, para el personal del centro, **contar con una persona de refe-**

rencia en temas de bienestar y protección no solo puede reducir el estrés asociado a la gestión de conflictos, sino que puede contribuir a reforzar capacidades con la articulación de formaciones a los equipos docentes y de apoyo que contribuyan a su mejor preparación y también a aumentar su propia seguridad.

Además, esta figura debe fomentar redes de apoyo y colaboración, integrando a familias y otros agentes de la comunidad educativa, lo que contribuiría a desarrollar un enfoque multidisciplinario a la hora de abordar las situaciones conflictivas y trabajar en la prevención de la violencia.

“Creo que todo lo que pueda generar bienestar es muy necesario, así que, desde luego, esta figura es algo positivo siempre que sea una persona cualificada”

Entrevista profesorado, colegio concertado Madrid.

La violencia y el conflicto en los entornos escolares afectan gravemente al bienestar tanto del alumnado como del profesorado generando un clima que dificulta el proceso educativo, disminuyendo la calidad del aprendizaje y aumentando los niveles de desmotivación y abandono escolar. Para los alumnos y las alumnas, la exposición a la violencia, ya sea a través del acoso escolar, la violencia de género o los abusos físicos y emocionales, impactan negativamente en su rendimiento académico y su desarrollo social (como se constata en el anteriormente citado informe *1 estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*).

La promoción del buen trato en los centros educativos está estrechamente relacionada con el bienestar del alumnado, del profesorado y de las familias. Crear **un entorno escolar que fomente el respeto y el trato amable no solo ayuda a prevenir conflictos y situaciones de violencia**, sino que también genera un clima en el que los miembros de la comunidad se pueden sentir más seguros, valorados y motivados.

En el estudio *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*, realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA) de la Fundación SM y el Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES), se destaca que atender al bienestar socioe-

mocional y a la salud mental es una de las principales fuentes de estrés para el trabajo docente.

La relación entre el fomento del buen trato y el aumento del bienestar parece clara, en la mejora del ambiente escolar o en la reducción del estrés y las tensiones. Un buen ambiente escolar **facilita el desarrollo emocional y social del alumnado** al tiempo que permite que el profesorado pueda desarrollar su **labor en condiciones óptimas, libres de conflicto o violencia** (Unesco, 2023).

Un ambiente de respeto y apoyo mutuo permite que el alumnado se concentre mejor y tenga una **mayor motivación** y **rendimiento académico** y el profesorado obtenga una mayor satisfacción laboral. A su vez, para el profesorado, tener que enfrentarse a menos situaciones de conflicto **contribuye a reducir el malestar y las sensaciones de carga y ansiedad**. En general, este tipo

de entornos también redundan en la salud mental de alumnado y profesorado y generan mayor bienestar emocional (Mendiri, Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2023).

Los entornos donde el buen trato está presente plantean también una forma de enseñanza de habilidades emocionales como la empatía, la asertividad o la resolución pacífica de conflictos. En general, la promoción del buen trato constituye un valor que tiende a impulsar el bienestar integral de la comunidad y el éxito educativo (Unesco, 2023).

El hecho de trabajar desde edades tempranas partiendo de este enfoque de buen trato es fundamental para **lograr un cambio social frente a la violencia**. Esta perspectiva no solo promueve habilidades individuales, sino que, bien impulsada, tiene el poder de transformar dinámicas sociales y culturales.

5 Escuelas que cuidan: la importancia de construir entornos protectores y de cuidado

Después de las familias, la escuela es el entorno principal en el que se desarrolla la vida de niños, niñas y adolescentes.

Las **escuelas que cuidan**, según el marco desarrollado por la Fundación SM en diálogo con cientos de entidades educativas en Iberoamérica, son centros e instituciones que ofrecen una educación transformadora, inclusiva y de calidad en torno a la ética del cuidado. Se trata de un concepto que se sustenta en tres pilares básicos:

1. La **ética del cuidado** como clave para reimaginar el acto educativo.
2. La **escuela como sistema relacional** diseñado para que las personas trabajen juntas, que ofrece oportunidades para poner a todos los agentes educativos, sin distinción alguna, en

diálogo y movimiento hacia una transformación orientada al bien común.

3. Los **saberes y competencias** para la inclusión, la excelencia académica y humana, y el desarrollo sostenible (ambiental, social y económico).

En el marco de esta investigación se preguntó tanto a docentes como a estudiantes qué significa para ellos una **escuela que cuida** y qué elementos consideran esenciales para que una institución merezca este calificativo.

Entre las respuestas de los profesores y las profesoras a esta importante cuestión se encuentran planteamientos que, en mayor o menor medida, reflejan y complementan la definición anterior, alineándose con los principios que esta propone.

“Para mí, una escuela que cuida es aquella en la que padres, madres, profesorado y alumnado trabajan juntos, mirando en la misma dirección. Donde se pone a alumnos y alumnas en el centro y se personaliza el aprendizaje, fomentando su motivación por mejorar y cuidar su entorno y a las demás personas”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Andalucía.

“Un cole del cuidado es un cole donde la gente que trabajamos, desde el profesorado hasta el PAS, estamos unidos, intentamos formarnos (creo que la formación es muy importante) y estamos muy pendientes de lo que pueda estar pasando con las familias”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

Sin embargo, en términos generales, cuando los docentes evocan la idea de una escuela que cuida coinciden al señalar dos aspectos fundamentales:

la **colaboración con las familias** y **priorizar la atención al alumnado** en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Creo que es importante establecer un vínculo real con los estudiantes. El tutor o la tutora, por ejemplo, debería ser casi como un padre o una madre para su clase. El trabajo con las familias también es esencial, porque muchas veces lo que ocurre en casa se nos escapa y tiene un gran impacto en el alumnado. Personalizar la atención a cada estudiante es clave. [...] Además, el alumnado debería sentir que forma parte del centro, que tiene un papel activo en la comunidad escolar. Que sientan que el centro hace cosas por sus estudiantes, y que ellos y ellas también contribuyen”

Entrevista al profesorado, CEIP Galicia.

“Y para los niños y las niñas, que tengan tranquilidad, que dispongan de un lugar seguro, que tengan su círculo de amistades. Que puedan expresar lo que necesitan y, si tienen algún problema, que lo cuenten. Que puedan tener comedor, actividades por la tarde, aula matinal. También apoyo a las familias para aquellas que lo necesiten”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

“Para mí, una escuela que cuida es aquella que prioriza a las personas antes que cualquier plan o programación. Si hay que parar una clase porque alguien lo necesita, se debe poder hacer sin problema. [...] También creo que es importante dedicar tiempo a la convivencia, a compartir espacios para actividades que no solo tengan que ver con lo académico”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Madrid.

“Es estar pendiente de todo lo que rodea a niños y niñas, pero hacerlo de manera muy individualizada”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

“Yo creo que el cuidado de la persona es una de las cosas más importantes para poder afrontar la labor docente”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Andalucía.

Los centros educativos son el lugar idóneo para crear **comunidades educativas** con la finalidad

de promover pautas positivas de crianza, mejorar las relaciones intrafamiliares, dotarlas de herra-

mientas para la educación sexoafectiva de sus hijos e hijas, explicar los riesgos que entraña el mal uso de internet, informar sobre el desarrollo infantil, los derechos de la infancia, y sobre cómo escuchar a niños, niñas y adolescentes y tener en

cuenta sus opiniones. Estas actividades podrían enmarcarse en programas de apoyo a las familias a través de escuelas de madres y padres, desde las AMPAs.

“Yo soy el profesional y sé qué tengo que hacer, pero desde casa... Es comparable a la Administración, tú puedes trabajar aquí, pero de puertas para fuera no hay un apoyo de la familia, si no, ya seríamos dos patas, solo nos faltaría como mínimo una, que es la Administración”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“En la gran mayoría de las familias no es por no hacer, es por falta de formación”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

“Aquí tenemos el grupito este, creo que es una vez cada mes y se ocupa el equipo social. Hacen un encuentro de madres y padres, una merienda donde comparten, hablan. Hablan de temas de interés, de los móviles, de tolerancia... Es verdad que hay una dificultad también de comprensión, de idioma”

GD de profesorado, Instituto Escuela Cataluña.

Llama la atención que se priorice el **bienestar del alumnado sobre los resultados académicos**, lo que pone de manifiesto nuevamente la preocupación de la comunidad docente ante lo que considera un deterioro notable del bienestar socioemocional de los estudiantes.

Tal y como se indica en la LOMLOE, la **educación emocional** es uno de los principios pedagógicos y está contemplada dentro de una de las siete com-

petencias clave que determinan el perfil del alumnado. En lo referente a la programación, muchos centros han ido incorporando en su proyecto de centro **propuestas de educación emocional y gestión de emociones**, programas de mediación entre alumnado o refuerzo en las acciones tutoriales o en tutorías individualizadas, lo que señala avances en el buen camino y son valoradas muy positivamente por alumnos y alumnas.

“Mi tutora nos hizo sentar en círculo en el suelo, elegía una persona y teníamos que decir cosas buenas de esa persona y cosas por mejorar. Le decíamos en qué podía mejorar, por ejemplo, estar más atenta en clase, no liarla tanto o cosas así. Y a partir de ahí han ido mejorando, se portan mejor o se llevan mejor, están más atentas, cosas así”

GD de alumnado, Instituto Escuela Cataluña.

“La profesora trajo una caja en la que podíamos escribir un conflicto que teníamos con una persona o algo que nos molestaba de esa persona y la profe, un día a la semana, giraba la caja y, si había un papel, lo leía y hablaba con esas personas”

GD de alumnado, Instituto Escuela Cataluña.

Entre estas habilidades que tiene que desarrollar el alumnado, ocupa un lugar fundamental el manejo de emociones como la **tolerancia a la frustra-**

ción, especialmente importante en la sociedad de la inmediatez en la que vivimos.

“Cuando crezcan, y si en casa no tienen una buena base de educación, van a tener problemas de depresión. No tienen la costumbre de autocorregirse ni de aceptar errores, no se les permite fracasar ni equivocarse, y eso hace que les falte la resiliencia necesaria. Incluso a veces son los padres y las madres quienes les hacen el trabajo”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

“Me preocupa mucho el tema de la inmediatez de las cosas y ahí es donde tenemos que cargar las tintas para que el alumnado adquiera herramientas de empoderamiento ante la adversidad, creo que, en general, se les prepara poco para las adversidades”

Entrevista al profesorado, colegio concertado Aragón.

Como ya hemos señalado anteriormente en este estudio, el bienestar del alumnado se ve influido significativamente por la capacidad de gestionar de forma adecuada las diferencias y los conflictos que puedan surgir entre pares. Para lograr este importante objetivo se pueden emplear distintas estrategias, entre ellas, las siguientes:

- El **uso de prácticas restaurativas** constituye una metodología clave para resolver conflictos. Estas prácticas se están expandiendo en los centros educativos, pues permiten a las personas implicadas, tanto agresoras como víctimas, compartir sus sentimientos y llegar a acuerdos que restauren el daño fomentando una cultura de empatía y reconciliación. Son este tipo de

prácticas a las que alude una de las funciones recogidas en la LOPIVI para el coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección cuando se refiere a “fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos”.

- Otras estrategias que han demostrado su eficiencia son las dinámicas participativas, los círculos de palabra y las asambleas diarias, que proporcionan espacios donde alumnos y alumnas **pueden participar activamente, visibilizar malestares cuando estos se dan y contribuir al desarrollo de sus propias competencias emocionales y sociales**. Asimismo, se visibilizan iniciativas como la de personas

mediadoras o ayudantes escolares, que implican a la infancia y la adolescencia en la resolución de conflictos entre iguales.

- Puesto que muchos de los conflictos entre iguales (insultos, difusión de rumores, etc.) tras-

cienden el entorno escolar a través de las redes sociales, además es necesario trabajar en la escuela la **prevención de riesgos del uso de internet y las redes sociales**.

“El control de los móviles del alumnado, las redes sociales, que si les hacen bullying después de clase... Ha sido de verdad un problema y es un problema muy grave para el profesorado, porque todo lo que es fuera del aula al final viene al aula. Tú no puedes controlarlo porque es de fuera del aula, pero te exigen que lo controles dentro del aula, y es muy complicado”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

Los alumnos y las alumnas están totalmente desprotegidos, y ven páginas que no deben ver, páginas de violencia o incluso de sexo. Juegan a juegos violentos y luego traen esas actitudes al colegio”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

- Asimismo, algunos centros educativos proponen celebraciones como el Día del Buen Trato, el Día de la Infancia o el Día de la Mujer en su calendario educativo, como estrategia para conectar el trabajo educativo con el contexto social y mediático, generando un efecto multiplicador.

Aunque los estudiantes también consideran fundamentales todos estos aspectos, no pierden de vista el papel imprescindible de los docentes en su desarrollo académico y profesional.

“Profesores que se interesan por cómo están los estudiantes y qué quieren hacer. Si quieres una salida o quieres centrarte más en una cosa o una asignatura, y que se interesen más por lo que se hace. Y que te den sus opiniones sobre lo que quieres hacer, por ejemplo, en el futuro”

GD de alumnado, colegio concertado Andalucía.

Es indudable que el colectivo docente se siente responsable y comprometido con la tarea de construir entornos seguros y de cuidado en las escuelas. Sin embargo, para que esta labor sea sostenible y efectiva, **es fundamental que el profe-**

sorado también reciba cuidados por parte del resto de la comunidad educativa. Esto incluye a la dirección, familias y estudiantes, quienes pueden contribuir a crear un clima de apoyo y reconocimiento hacia la labor docente, facilitando así que

puedan desempeñar su trabajo en condiciones óptimas. Solo en un ambiente donde el cuidado es recíproco y abarca a todos los miembros de la

comunidad educativa se pueden construir verdaderos espacios de bienestar y aprendizaje integral.

“En primer lugar, cuidar a su profesorado, que es fundamental. Hay que proporcionar mucho ánimo. Yo, por lo menos, tengo eso claro: que si alguien tiene un problema o necesita algo, se le presta ayuda. Nos cubrimos recíprocamente porque mañana puede ser otra persona la que necesite ayuda”

Entrevista al profesorado, CEIP Andalucía.

“El tú poder cuidar a una persona depende de cómo tú te encuentres de cuidada”

GD de profesorado, colegio concertado Madrid.

En conjunto, estas acciones reflejan un esfuerzo por parte de los centros educativos para establecer prácticas que promuevan una **cultura basada en el respeto, el apoyo mutuo y la participación activa de alumnado y profesorado**. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas y su apropiación por parte del sistema educativo en general dependerá de que se fomente la continuidad de los programas desde las Administraciones competentes.

En este sentido, contar con una figura profesional como el **coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección** en los centros educativos se presenta como una **oportunidad clave para consolidar y ampliar estas buenas prácticas**. Este rol no solo puede facilitar la implemen-

tación sistemática de estrategias de protección y buen trato, sino que también puede asegurar la coherencia y sostenibilidad de las iniciativas. Además, su presencia permite un enfoque integral que puede conectar la prevención, la detección y la intervención en situaciones de riesgo, promoviendo un cambio cultural hacia la creación de entornos escolares protectores.

La figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección **no debe entenderse como una solución aislada, sino como parte de un esfuerzo colectivo** que involucre a alumnado, profesorado, familias, comunidades locales y Administraciones competentes.

CAPÍTULO 8

Conclusiones

| | | |
|---|--|----|
| 1 | El bienestar socioemocional del alumnado como preocupación central | 80 |
| 2 | La educación: una vocación que hay que cuidar | 81 |
| 3 | La necesidad de reconocimiento | 82 |
| 4 | Propuestas para contribuir a la mejora del bienestar en los centros educativos | 83 |



La idea de **bienestar** está suscitando un creciente interés en la investigación y la práctica educativa, no solo por las implicaciones individuales para estudiantes y docentes, sino por su impacto en la calidad de la enseñanza y la dinámica de las aulas. Este estudio,

respaldado por el análisis cualitativo de múltiples agentes del entorno educativo, revela un deterioro del sistema relacional y el bienestar en las escuelas, cuyas causas y consecuencias se entrelazan con fenómenos sociales y culturales más amplios.

1 *El bienestar socioemocional del alumnado como preocupación central*

Los testimonios del profesorado destacan un deterioro generalizado en el bienestar socioemocional del colectivo estudiantil. Señalan la pandemia de la covid-19 como un punto de inflexión, aunque, en algunos casos, esta situación solo sirvió para amplificar problemáticas subyacentes que ya existían. Por su parte, los alumnos y las alumnas, aunque reconocen la gravedad de la situación, cuestionan si realmente ha habido un empeoramiento o si, en realidad, el tema se aborda con mayor frecuencia ahora que se han reducido los prejuicios y el estigma asociados a los problemas de salud mental.

En cuanto al bienestar del alumnado, el profesorado coincide ampliamente en señalar al menos dos factores clave que pueden estar contribuyendo al malestar que experimenta:

1. Las **relaciones familiares**, afectadas en términos generales por la dificultad de los padres para dedicar tiempo de calidad a sus hijos.
2. El **uso excesivo de la tecnología**, especialmente el tiempo prolongado que los estudiantes pasan frente a las pantallas. Una cuestión que reconocen desde la incomodidad que representa para chicos y chicas imaginar su vida y especialmente sus relaciones de amistad sin la mediación tecnológica.

En los contextos escolares, los profesores y las profesoras identifican tres dimensiones principales en las que se refleja esta problemática:

1. En el **ámbito socioemocional** se observan estudiantes más vulnerables, con baja autoestima y escasa tolerancia a la frustración.
2. En el **plano conductual** destaca un aumento de comportamientos disruptivos en el aula, que el propio alumnado describe como intentos de captar una atención que en ocasiones sus iguales no encuentran en sus hogares.
3. En el **aspecto académico**, reportan mayores dificultades para que los estudiantes mantengan la concentración necesaria para seguir las rutinas en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Estos hallazgos coinciden con los resultados del estudio *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*, realizado previamente por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) de la Fundación SM y el Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES), en el que ya se señalaban como principales fuentes de estrés para la comunidad docente cuestiones como las mencionadas: la preocupación por el bienestar del alumnado, las dificultades para sostener su motivación y los desafíos para mantener la disciplina en clase.

2 *La educación: una vocación que hay que cuidar*

Es indudable, tal y como se recoge en los testimonios de esta investigación, que la docencia es una profesión vocacional. El profesorado se siente orgulloso de serlo y volvería a elegir su profesión, que no se puede comparar con ninguna otra. Sin vocación, entienden desde el más absoluto consenso, es imposible permanecer en una profesión que demanda mucho esfuerzo y dedicación.

Sin perder de vista lo anterior, los profesores y las profesoras describen una realidad en las aulas que es cada vez más diversa y compleja. Al deterioro percibido en el bienestar del alumnado se suma la creciente presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes requieren el apoyo profesional especializado que, en muchos casos, no alcanza a cubrir tal demanda con la calidad requerida. En este contexto, el profesorado siente que se le asignan responsabilidades que van más allá de su labor educativa, a menudo

superando sus capacidades formativas y los recursos a su alcance. Esta situación se ve agravada por las elevadas ratios de alumnos y alumnas por aula y por la falta de profesorado en términos generales, lo que provoca en la comunidad docente una profunda sensación de impotencia y frustración.

Además, los testimonios recogen la percepción de que el sistema educativo está respondiendo a estas dificultades desde una protocolización y burocratización excesiva que no dan respuesta a problemas de carácter humano y relacional. Así, la burocratización de los procesos y la gestión orientada al rendimiento incrementan la carga laboral, dejando a los profesores y las profesoras con menos tiempo y energía para dedicar a sus estudiantes. Esta situación impacta no solo en su bienestar, sino también en su percepción de autoeficiencia y en su identidad como educadores.

3 *La necesidad de reconocimiento*

Existe un amplio consenso entre docentes al señalar el escaso reconocimiento social de su profesión, a menudo percibida como una labor cómoda debido al largo período vacacional del que goza, sin valorar el esfuerzo que implica tanto dentro como fuera del horario escolar. Esta falta de valoración es aún más evidente, según el profesorado, en el caso de las familias menos implicadas en la educación de sus hijos e hijas.

A la falta de reconocimiento hacia la labor docente se suman la desconfianza y la constante demanda de inmediatez por parte de las familias, junto con la pérdida de respeto hacia la figura docente, tanto dentro como fuera del aula. Según algunos discursos, esta situación está vinculada al detrimento de

la autoridad docente, argumentándose que tiene su origen en la falta de potestad de las propias familias, lo que se percibe como un problema social que termina afectando de manera directa a la dinámica escolar.

La **relación con las familias** es, quizá, el aspecto más importante en el que debería centrarse cualquier medida, acción o política orientada a mejorar el bienestar docente. Según el profesorado, es la principal razón por la que una gran parte de sus colegas (alrededor del 40 %, según el informe *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*, de la Fundación SM) han adoptado una postura de indiferencia y distanciamiento emocional respecto de su labor docente.

4 Propuestas para contribuir a la mejora del bienestar en los centros educativos

Los objetivos de la presente investigación no se limitan exclusivamente a profundizar en las causas que deterioran el bienestar de alumnado y profesorado, sino también a plantear propuestas que, a

partir de las perspectivas de los propios agentes escolares, contribuyan a crear entornos protectores y de cuidado.

4.1 Promover entornos seguros y protectores

La construcción de un entorno educativo seguro y respetuoso exige un compromiso integral y sostenido por parte de la totalidad de la comunidad educativa. Promover una cultura de buen trato en los centros escolares debe ser una prioridad, y para lograrlo, es imprescindible sensibilizar y formar a estudiantes, familias y profesionales mediante acciones planificadas que generen un cambio duradero:

- Un elemento esencial de esta transformación es la implementación de **estándares claros de protección infantil** que permitan analizar y mitigar riesgos en cada centro. Estos estándares deben ser acompañados por un cambio en la cultura organizacional que garantice la creación de espacios seguros y protectores para la infancia y la adolescencia desde un enfoque intersectorial.
- En este proceso resulta vital desarrollar y consolidar la **figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección** en los centros educativos. Esta entidad debe estar respaldada por estándares mínimos que aseguren un perfil adecuado, formación especializada, tiempo de dedicación suficiente, mecanismos

de coordinación efectivos y el reconocimiento necesario para desplegar sus funciones de manera integral.

- Además, **fomentar la participación de niños, niñas y adolescentes** es fundamental para construir comunidades educativas inclusivas y seguras. Para ello, se deben crear espacios y procesos efectivos que faciliten su implicación, incluyendo canales de denuncia anónimos, adaptados a sus edades y capacidades, que les permitan expresar preocupaciones y situaciones de riesgo de forma confidencial.
- La **formación continua del personal educativo** también desempeña un papel crucial en este marco. Es necesario diseñar y ofrecer programas formativos de calidad que, según el rol de cada profesional, les doten del conocimiento y las herramientas indispensables en materia de prevención y actuación ante situaciones de vulnerabilidad.
- Por último, este esfuerzo debe ser respaldado por **campañas de sensibilización** impulsadas desde los distintos niveles de la Administración pública. Estas campañas deben enfocarse en

promover el conocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia y destacar la respon-

sabilidad colectiva de la sociedad en su protección y buen trato.

4.2 *Cuidar el ecosistema relacional*

La escuela, concebida como un ecosistema relacional, debe ser un espacio que promueva la interacción y colaboración entre todos sus agentes, orientándose hacia una **transformación conjunta en favor del bien común**. Este modelo, basado en el respeto, el reconocimiento y la cohesión, dinamiza vínculos que sustentan tanto las emociones como los aprendizajes, ofreciendo una oportunidad para inculcar valores, principios y acciones que aborden las problemáticas actuales a través del esfuerzo y la participación colectiva.

El profesorado percibe una falta de reconocimiento y apoyo por parte de las familias, lo que genera una sensación de aislamiento. En muchos casos, los docentes sienten que son vistos como “el enemigo” en lugar de un aliado en la educación del alumnado. La falta de colaboración se agrava en situaciones conflictivas, donde las fami-

lias cuestionan las decisiones pedagógicas, erosionando la confianza en la figura docente. Este tipo de dinámicas en un centro escolar afectan negativamente al bienestar de toda la comunidad educativa, especialmente la estudiantil, ya que las relaciones de amistad, el entorno familiar y el papel del profesorado son elementos fundamentales para promover el bienestar del alumnado y construir comunidades educativas más resilientes.

Por todo ello, es necesario promover una mayor **colaboración entre las familias y los centros educativos**, fomentando la construcción de una relación de respeto mutuo. Esto implica reconocer el papel crucial del profesorado en el desarrollo integral de los estudiantes y establecer canales de comunicación efectivos que fortalezcan la alianza entre ambos agentes.

4.3 *Dispositivos y recursos de apoyo emocional en los centros educativos*

Los testimonios del profesorado destacan la falta de apoyo emocional dentro del sistema educativo. La ausencia de servicios de intervención psicoterapéutica en los centros obliga a los docentes a asumir roles para los que no disponen de preparación, lo que genera un esfuerzo adicional y desgaste. Se subraya la necesidad de **garantizar un entorno**

laboral saludable, que ofrezca oportunidades para la **gestión emocional** y cuente con **recursos humanos y materiales adecuados para fomentar el bienestar de toda la comunidad educativa**, incluidos los profesores y las profesoras.

4.4 Liderazgo escolar y trabajo en equipo

El liderazgo educativo emerge como un factor determinante para la satisfacción y eficiencia docente. Los equipos directivos que promueven un liderazgo colaborativo y motivacional fortalecen la cohesión del profesorado y generan un clima de confianza y autoeficiencia.

El **trabajo en equipo** se reconoce como un pilar fundamental para la calidad educativa, pero su desarrollo depende de estructuras y estrategias claras. Cuando estas no están definidas, la colaboración queda limitada a la iniciativa individual de la figura docente. La creación de espacios y criterios que fomenten el trabajo colectivo es esencial para lograr una enseñanza coherente y efectiva.

4.5 Programas de mentoría y formación continua

La formación continua se percibe como un elemento esencial para afrontar las demandas actuales del sistema educativo. Sin embargo, una gran mayoría de la comunidad docente considera que los cursos disponibles no responden a sus necesidades reales. Es necesario rediseñar los programas formativos, enfocándolos en la adquisición de competencias prácticas, la integración de nuevas tecnologías y la atención a la diversidad en el aula.

En lo que respecta al profesorado novel, enfrenta desafíos particulares, como la falta de preparación práctica para gestionar aulas y tareas administrativas. La ausencia de programas de mentoría agrava su sensación de soledad, estrés y, en muchos casos, desemboca en el abandono de la profesión. Implementar **programas de acompañamiento y tutoría** podría mitigar estos problemas, ofreciendo un soporte estructurado y práctico para este grupo.

4.6 Inversión en educación y distribución de recursos

Aunque el gasto público en educación ha experimentado un aumento reciente, el profesorado insiste en que los incrementos presupuestarios deben traducirse en mejoras tangibles. En particular, la **contratación de personal adicional** y la **reducción de ratios** alumnado-profesorado se presentan como necesidades prioritarias.

Asimismo, es fundamental atender a las **escuelas de máxima complejidad**, donde las necesidades del alumnado superan con creces los recursos disponibles. Se destaca la urgencia de incorporar equipos multidisciplinares de forma continua y no de manera puntual, asegurando una atención sostenida a la comunidad estudiantil y reduciendo la carga sobre la docente.

4.7 Cambios legislativos consensuados

El profesorado critica la frecuencia de los cambios legislativos en materia educativa, que se asocian más a los ciclos políticos que a las necesidades del sistema. Además, las nuevas normativas a menudo carecen de una implementación efectiva debido a la falta de formación y recursos para la docencia.

La comunidad educativa demanda un **pacto de Estado** que garantice la **estabilidad legislativa** y que las leyes educativas sean fruto de un consenso amplio. Asimismo, se enfatiza la importancia de que el colectivo docente sea consultado en la elaboración de dichas normativas, reconociendo su experiencia y conocimiento práctico como cualidades fundamentales para diseñar políticas educativas efectivas.

CAPÍTULO 9

Bienestar y protección: de la investigación a la acción



Esta investigación, tal y como exponíamos al inicio, se enmarca en el compromiso de la Fundación SM y Educo con las escuelas que cuidan, aquellas que ofrecen una educación transformadora, inclusiva y de calidad desde la perspectiva de la ética del cuidado. En estas escuelas se cuenta con entornos seguros y de cuidado donde los derechos y el bienestar integral, tanto de estudiantes como de docentes, están en el centro de cualquier medida educativa.

La promoción de **escuelas que cuidan** constituye uno de los dos objetivos estratégicos de la Fundación SM, junto con el **logro de la equidad educativa**.

Este modelo de escuela es el resultado del trabajo colaborativo de líderes y expertos educativos de más de 100 instituciones de Iberoamérica, impulsado y coordinado por la Fundación SM. En su configuración se define que estas escuelas se sustentan en tres pilares básicos:

1. La **ética del cuidado** como clave para orientar cualquier acción (cada persona se cuida a sí misma, nos cuidamos unas personas a otras y cuidamos el medioambiente).
2. El **sistema de relaciones** donde se producen las interacciones de las que nace el aprendizaje.
3. Los **saberes y competencias** que aseguran la inclusión, la excelencia académica y humana, y el desarrollo sostenible (ambiental, social y económico).

La aplicación práctica de este marco conceptual se refleja en diversas iniciativas, entre las que destacamos las siguientes:

- Nuestra **alianza estratégica con la Unesco**, destinada a divulgar y sensibilizar a la población sobre el estado de la profesión docente.
- La **articulación de movimientos globales** que, **con el liderazgo del profesorado**, buscan mejorar la calidad y la equidad educativa, revalorizando la figura del docente y el papel insustituible de la escuela en la educación de las generaciones presentes y futuras.
- La **implementación de un modelo de acompañamiento** enfocado en la transformación de las instituciones educativas en **entornos protectores y de cuidado**, es decir, **escuelas que cuidan**.

En lo que respecta a nuestra alianza con la Unesco, hemos asumido el compromiso de divulgar entre los agentes educativos los informes *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (realizado por la Unesco y la Fundación SM en 2021) y el *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave*, de 2023, editando las versiones en español y en portugués de ambos documentos.

Además, formamos parte del Equipo Especial sobre Docentes (Teacher Task Force), una alianza mundial única e independiente que se centra exclusivamente en temas relacionados con los docentes y la docencia. Desde este espacio, y nuevamente en colaboración con la Unesco, hemos promovido iniciativas de sensibilización e incidencia sobre las condiciones de la profesión docente, como el *Decálogo de condiciones para transformar la educación bajo el impulso de los equipos docentes* (2024). Asimismo, por iniciativa propia, hemos lanzado la campaña “Levanta la mano por el profesorado”.

Con la participación de alrededor de 1000 docentes, estamos articulando los movimientos “Reimaginar juntos”, una comunidad profesional de aprendizaje que, desde la práctica, impulsa mejores estrategias pedagógicas para que ningún niño ni ninguna niña se quede atrás, reflejadas en la publicación de *Comunidades de práctica y desarrollo profesional docente. La propuesta Miradas que mejoran* (2024); y “Reconstruir sin ladrillos”, un movimiento orientado a prestar apoyo al sector educativo en contextos de emergencia.

Finalmente, desde nuestra área de intervención y acompañamiento a instituciones educativas estamos desarrollando, por un lado, un programa de bienestar docente en colaboración con la Unidad Clínica de Psicología de la Universidad Pontificia de Comillas. Este programa tiene como objetivo proporcionar al profesorado recursos, herramientas y estrategias para abordar problemas de salud psicológica en el alumnado, prevenir el estrés, fomentar el autocuidado y facilitar el acceso a intervenciones psicoterapéuticas especializadas cuando sea necesario. Hasta el momento, 170 docentes se han beneficiado de esta iniciativa.

Por otro lado, estamos implementando un modelo de acompañamiento dirigido a instituciones educativas interesadas en desarrollar un proyecto de transformación vinculado al concepto de escuelas que cuidan. Este modelo incluye un diagnóstico, formación, diseño e implementación de un plan de mejora o proyecto de transformación, en el que ya han participado 11 escuelas y 260 docentes.

En Educo trabajamos con la misión de garantizar los derechos de la infancia y contribuir al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo, promoviendo su bienestar físico, emocional y social.

La protección de la infancia y la adolescencia frente a la violencia es una de nuestras principales áreas programáticas, como así se recoge en nuestro Marco de impacto global 2020 y como queda patente también en nuestro Marco programático global 2021-2025.

En Educo buscamos **fomentar entornos familiares, educativos y comunitarios protectores y de promoción del buen trato**, pues reconocemos su importancia para la efectiva protección de niñas, niños y adolescentes. No obstante, también reconocemos que esos mismos entornos pueden, en muchas ocasiones, convertirse en escenarios donde ocurren distintas formas de violencia como el castigo físico, la violencia sexual y otras expresiones de violencia muchas veces normalizadas.

Por ello, Educo está implantando desde el año 2020 su metodología PROTEGEMOS, una propuesta que busca construir entornos seguros protectores e inclusivos donde infancia y adolescencia puedan crecer libres de cualquier forma de violencia, negligencia o discriminación.

El enfoque de Educo se basa en una **visión integral de la protección infantil** que prioriza la **prevención de la violencia**, fomentando el **buen trato** como eje central en todos los espacios donde los niños y las niñas desarrollan su vida: el hogar, la escuela, las entidades deportivas, las entidades de ocio y tiempo libre, etc. Este enfoque nos lleva a impulsar la **pedagogía del cuidado** como una herramienta transformadora, promoviendo relaciones basadas en el respeto, la empatía y la dignidad, valores esenciales para el desarrollo pleno de la infancia.

Sabemos de la importancia de la protección en los centros educativos para fomentar también el

bienestar de toda la comunidad educativa, por ello les apoyamos y formamos en la integración de los estándares internacionales de protección infantil organizacional.

Esta y otras experiencias nos han permitido acopiar un conocimiento profundo acerca del potencial impacto que puede tener la **figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección**. Con el firme convencimiento de que esta entidad puede ser una importante catalizadora del cambio que la LOPIVI espera en la sociedad, estamos trabajando, junto con otras organizaciones, en la creación de unos estándares mínimos para su correcta implantación.

Se trata de una labor orientada a proporcionar información a las Administraciones públicas para garantizar que su implementación cumpla con los estándares adecuados, asegurando así su correcto funcionamiento y desarrollo.

En esta línea, lanzamos asimismo recientemente la campaña “El mejor trato”, cuyo objetivo es visibilizar la importancia de proteger y priorizar el bienestar emocional de la infancia. Esta iniciativa persigue sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de garantizar un buen trato hacia niños, niñas y adolescentes, fomentando relaciones positivas y reduciendo cualquier forma de violencia.

A través de estas iniciativas, Educo busca, además de visibilizar la problemática, fomentar el **compromiso social** e incidir en las **políticas públicas** para asegurar que la legislación se canalice de manera efectiva y con los recursos necesarios.

El bienestar de la infancia y la adolescencia es el eje central de nuestro trabajo y seguiremos sumando esfuerzos para garantizar que la totalidad de los niños y las niñas vivan en un entorno protector, seguro y lleno de oportunidades para desarrollarse plenamente.

Mayte Ortiz Vélez
Directora de la Fundación SM

Pilar Orenes Cabrera
Directora General de Educo

CAPÍTULO 10

Anexos



ANEXO 1. *Guía para las entrevistas grupales del profesorado*

Introducción

Saludo y presentación del proyecto

Os damos la bienvenida y os agradecemos vuestra participación en esta sesión de discusión.

La **Fundación SM** y **Educo** nos hemos unido para desarrollar este proyecto de investigación cuyo objetivo principal es identificar los factores que influyen en el bienestar de docentes y estudiantes. A partir de estos hallazgos, buscamos proponer estrategias efectivas que aseguren que los centros educativos sean espacios de protección y cuidado.

Queremos enfatizar que toda la información recopilada será tratada de manera confidencial y utilizada exclusivamente con fines de investigación y mejora educativa.

Contextualización inicial

Para comenzar, nos gustaría conocer un poco más sobre vuestro contexto:

- ¿En qué municipio o barrio se ubica vuestro centro educativo?
- ¿Cuántos años lleváis trabajando en este centro?
- ¿Cuánto tiempo lleváis en la profesión docente?

Bienestar docente: factores condicionantes

En un estudio reciente elaborado por la Fundación SM, encontramos que el 40 % del profesorado afirma vivir su día a día con cierta distancia e indiferencia.

- ¿Cómo explicáis este sentimiento?
- ¿Percibís un deterioro del bienestar socioemocional del profesorado en España?
- ¿Cuáles creéis que son las principales causas de este malestar?
 - Si no lo mencionan espontáneamente, incidir en las condiciones laborales.
 - Si mencionan el comportamiento del alumnado o situaciones de violencia, preguntar si creen que sería adecuado adoptar un enfoque más punitivo o con mayor disciplina en el aula y en el centro.

Desvalorización de la profesión docente

Actualmente, cada vez menos jóvenes eligen la profesión docente, lo que empieza a convertirse en un problema en algunos territorios.

- ¿A qué creéis que se debe esta falta de interés?
- ¿Qué medidas podrían tomarse para hacer la carrera docente más atractiva?

Bienestar del alumnado

- ¿Qué percepción tenéis acerca del bienestar socioemocional del alumnado? ¿Ha mejorado o empeorado durante los últimos años?
- ¿Qué factores están interviniendo en esta situación de bienestar/malestar?
- ¿Qué consecuencias tiene la situación anterior sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección

- ¿Cuenta el centro con la figura de coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección?

- ¿Conocéis exactamente su propósito y funciones?

- ¿Cómo evaluáis su contribución a la hora de crear entornos protectores y de cuidado?

Propuestas de mejora

- ¿Qué es, en vuestra opinión, una escuela que cuida?

- ¿Qué medidas podrían implementarse para mejorar el bienestar del profesorado y del alumnado?

- ¿Qué acciones pueden tomarse, tanto a nivel de centro como a nivel estructural o de política educativa?

ANEXO 2. *Guía para las entrevistas grupales del alumnado de secundaria*

Introducción

Saludo y presentación del proyecto

Os damos la bienvenida y os agradecemos vuestra participación en esta sesión de discusión.

Os hemos reunido para desarrollar este proyecto de investigación cuyo objetivo principal es identificar los factores que influyen en vuestro bienestar como estudiantes. A partir de estos hallazgos, buscaremos proponer estrategias efectivas que aseguren que vuestros centros educativos sean espacios de protección y cuidado.

Queremos enfatizar que toda la información recopilada será tratada de manera confidencial y utilizada exclusivamente con fines de investigación y mejora educativa.

Clima de convivencia en el centro y en el aula

- ¿Cómo describiríais el ambiente de vuestro colegio/instituto? En general, ¿diríais que es bueno o hay bastantes broncas o problemas entre el alumnado?
- ¿Y en vuestra clase? ¿Hay algún compañero o compañera que interrumpe o no deja seguir el ritmo normal de la clase? ¿Cómo os hace sentir eso al resto?

Conflictos: causas, incidencia y comunicación

- Aunque, en general, el ambiente sea bueno, siempre hay algún problema o algún conflicto. ¿Por qué se producen? ¿Cuáles serían las principales causas?
- ¿Habéis presenciado o incluso habéis experimentado personalmente situaciones de acoso en el colegio o instituto? ¿De quiénes proceden principalmente?
- Si ahora mismo tuvierais algún problema como los que acabáis de describir o incluso más grave, ¿a quién recurriríais?

Relación con el profesorado

- ¿Cómo es vuestra relación con los profesores y las profesoras? En general, ¿les guardáis respeto o creéis que algunos compañeros o compañeras se meten con el profesorado? ¿Por qué pensáis que les faltan al respeto?
- ¿Sentís que podéis expresar vuestras preocupaciones al profesorado o creéis que pasan un poco del tema?
- ¿Os ha disgustado la actitud de algún docente? ¿Os ha hecho sentir mal o sentir incomodidad si le preguntáis algo que no entendéis?

Bienestar socioemocional

- Pensando en vuestros compañeros y compañeras, más concretamente, en vuestras amistades, ¿cuáles diríais que son las cuestiones que más os preocupan, las que os causan más malestar?

Identificación de recursos de protección y cuidado

- ¿Os suena de algo la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección en vuestro centro? ¿Existe en vuestro centro? ¿Sabéis quién es? ¿Es conocida por vuestras familias?

- ¿Sabéis si se ha organizado en el colegio alguna acción para favorecer el bienestar socioemocional del alumnado? ¿Creéis que ha sido útil?
- En vuestra opinión, ¿qué debería hacer una escuela que cuida y protege a sus alumnos y alumnas?

ANEXO 3. *Talleres lúdicos reflexivos para el alumnado de primaria*

El Termómetro

Objetivo: identificar las situaciones que generan malestar y bienestar en la clase y en el colegio, promoviendo la expresión de emociones.

Desarrollo:

El aula se divide en varios grupos (según participantes y por elección libre). Se distribuye a cada equipo el dibujo de un termómetro y se les pide que escriban en él las situaciones que hacen que su temperatura emocional suba (malestar) o baje (bienestar). Se inicia una conversación abierta sobre cómo se sienten en la escuela y qué situaciones les hacen sentir bien o mal.

Duración: 15-20 min

Cierre de la actividad:

A partir de las situaciones que el alumnado ha identificado como generadoras de malestar, se trabaja en gran grupo para proponer soluciones y estrategias que ayuden a revertir esas situaciones. Se pueden hacer lluvias de ideas, establecer compromisos colectivos o definir acciones concretas que mejoren la convivencia en el aula y en el colegio. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de expresar las emociones y de construir un ambiente donde todas las personas se sientan cómodas y respetadas.

Duración: 15-20 min

ANEXO 4. Entrevistas en profundidad del profesorado

Introducción

- Breve presentación del proyecto de investigación y su relevancia.
- Asegurar la confidencialidad de las respuestas y la utilización ética de la información.

Contexto

- Titularidad del centro en el que imparte docencia, etapa y años de experiencia docente.
- Antes de empezar, ¿podrías describir brevemente el contexto (municipio/barrio) en el que se ubica tu centro?

Relaciones

En cuanto al clima/entorno relacional de tu centro, cómo es la relación con:

- Las familias ¿Sientes que te respaldan en tu labor educativa? ¿Aceptan tus decisiones o propuestas cuando se detecta una dificultad o surge un conflicto?
- Los compañeros y las compañeras. ¿Piensas que en tu centro existe una cultura de equipo?
- El equipo directivo. ¿Sientes que te respalda? ¿Potencia la autonomía de los equipos docentes? ¿Cómo definirías el modelo de liderazgo de la dirección?

- El alumnado. ¿Sientes que te respetan? ¿Cómo describirías el clima del aula?

Bienestar socioemocional del alumnado: incidencia, factores y actuación

- ¿Cómo percibes el estado socioemocional del alumnado? ¿Crees que ha empeorado? ¿Has vivido algún hecho o situación de especial gravedad en tu centro?
- ¿Dónde identificas que se producen las principales fuentes de malestar? ¿Y de bienestar? ¿Cuáles dirías que son los principales factores de bienestar/cuidado?
- ¿Piensas que los centros cuentan con recursos suficientes para prevenir, detectar y actuar frente a situaciones de violencia o que supongan un perjuicio para el bienestar de los alumnos y las alumnas? ¿Funcionan realmente los protocolos del centro?

Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección

- ¿En qué medida te resulta familiar la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección?

En caso de existir la figura en el centro:

- ¿Cuál ha sido tu experiencia con el coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección?

- ¿Qué impacto ha tenido en el ambiente escolar? ¿Y en tu bienestar? ¿Por qué?
- ¿Ha implementado esta figura algún tipo de acciones en el centro (por ejemplo, sensibilización, formación, etc.)?
- ¿Qué desafíos percibes en la implementación efectiva de la figura del coordinador o la coordinadora de Bienestar y Protección?
- ¿Alguna de ellas te ha hecho reflexionar o incluso replantear tu propósito como docente? ¿Has pensado en algún momento en abandonar la profesión?
- Y ahora, desde un sentido más positivo, ¿qué te motiva para seguir siendo docente? ¿Cuáles dirías que son los aspectos más positivos de la profesión?

Dificultades

- ¿Cuáles dirías que son las principales dificultades a las que te debes enfrentar como docente en tu día a día? ¿Han estado desde el inicio de tu carrera o han aparecido recientemente en los últimos cursos o años?
- [Si no lo mencionan]. ¿Estás de acuerdo con tus condiciones laborales (salario, horarios, tiempo de dedicación)?
- ¿Piensas que alguna de estas dificultades puede afectar o afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Y a la forma que tienes de gestionar el aula?
- ¿Has sentido alguna vez que te ha sobrepasado o estresado alguna de las situaciones que mencionas?

- ¿Piensas que en tu centro realmente se cuida al profesorado? ¿Podrías identificar algunas medidas o propuestas que vayan dirigidas a este objetivo?
- Y desde las Administraciones públicas, ¿piensas que la carrera docente goza del reconocimiento y apoyo (en términos de recursos) suficiente? ¿Cuáles serían tus principales demandas?

Retos y propuestas de mejora

- Según tu experiencia docente, ¿crees que la tarea educativa es más difícil ahora que cuando empezaste?
- ¿Cuáles crees que son los principales retos a los que se enfrenta el profesorado en la actualidad?
- Por último, en tu opinión ¿qué cambios serían necesarios para mejorar la situación docente?

Bibliografía

- BANCO MUNDIAL (2018).** *World development report: Learning to realize education's promise*. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.
- CABRALES, A. y SANZ, I. (Eds.) (2024).** *Economía de la educación*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- CABRERA, I. C. E., PACHECO, A. C. R., MALDONADO, M. D. L. D. M., LLIVICURA, R. G. P., TENECOTA, Z. B. C., CUENCA, S. B. O. y RODRÍGUEZ, E. P. O. (2023).** Importancia de la pareja pedagógica en el sistema educativo. *Revista InveCom*, 3 (2), 1-24.
- CERDÁN-INFANTES, P. y FILMER, D. (2013).** *Spending more or spending better: Improving education financing in Latin America*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- CONFEDERACIÓN SALUD MENTAL ESPAÑA y MUTUA MADRI-LEÑA.** *La salud mental en España 2023*.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD DE MADRID (s. f.).** Resolución 254.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2021).** *Tipologia dels centres educatius segons el nivell de màxima complexitat*.
- EDUCO (2023).** *La figura del coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año*.
- ÉXITO EDUCATIVO, EDUCAR ES TODO, UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID (UDIMA) (2023).** *Ánimo, profes. I Estudio nacional sobre el estado de ánimo de los docentes*.
- FANTILLI, R. D. y MCDUGALL, D. E. (2009).** A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 814-825. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF).** *Estado mundial de la infancia 2021*.
- FUNDACIÓN SM (1993).** *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación SM.
- FUNDACIÓN SM (2008).** *Emociones y valores de los docentes*. Madrid: Fundación SM.
- FUNDACIÓN SM y ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2021).** *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*.
- FUNDACIÓN SM (2023).** *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*. Madrid: Fundación SM, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) y Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES).
- GARAY, S., INCHE, E. y MEJÍA, J. (2019).** *Liderazgo directivo y su impacto en el funcionamiento escolar*. Repositorio TEC de Monterrey. Recuperado de <https://repositorio.tec.mx>.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. M., BALLESTEROS GUERRA, J. C., MEGÍAS QUIRÓS, I., PÉREZ COUTADO, A. y RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. (2021).** *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*. Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Hispanoamérica (OJI).
- GUERRERO, R. (2021).** *El cerebro infantil y adolescente: Claves y secretos de la neuroeducación*. Barcelona: Libros Cúpula.
- HANUSHEK, E. A. y WOESSMANN, L. (2010).** *The economics of international differences in educational achievement*. En E. A. HANUSHEK, S. MACHIN y L. WOESSMANN (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (vol. 3, pp. 89-200). Amsterdam: Elsevier.
- INNOVA 343 (s. f.).** *Equilibrio en el aula: la importancia de una ratio adecuada*.
- LLOPIS GOIG, R. y LLOPIS GOIG, D. (2004).** Bienestar familiar y relaciones de amistad. *Un estudio con adolescentes en el contexto escolar. Estudios sobre educación (ESE)*, 6, 59-75.
- MARCHESI, A. y DÍAZ FOUZ, T. (2008).** *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación SM y Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES).
- MARCHESI, Á., CAMACHO, E., ÁLVAREZ, N., PÉREZ, E. M. y PÉREZ, A. (2020).** *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación*. Madrid: Fundación SM.
- MARTÍN, E. (2015).** *Caminos que se consolidan en el desarrollo profesional docente. ¿Están presentes en España?* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MEGÍAS QUIRÓS, I. (2023).** *El valor de la amistad en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Fundación SM y FAD Juventud.
- MÉRIDA-LÓPEZ, S., QUINTANA-ORTS, C., HINTSA, T. y EXTREMEIRA, N. (2022).** Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica*, 27 (2), 168-175.

MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030 (2024). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia.* Boletín número 25, datos 2022. Observatorio de la Infancia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2023). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2023-2024. Datos avance.* Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2024a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español.* Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2024b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2024.* Madrid.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2004). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas: informe compendiado.*

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2024, 10 de octubre). *La salud mental de los adolescentes.* Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave.*

RAMOS, P., LUNA, S., RIVERA, F., MORENO, C., MORENOMALDONADO, C., LEAL-LÓPEZ, E., MAJÓN-VALPUESTA, D., VILLAFUERTE-DÍAZ, A., CIRIA-BARREIRO, E., VELO-RAMÍREZ, S. Y SALADO, V. (2024). *La salud mental es cosa de niños, niñas y adolescentes. Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia 2023-2024.*

ROMERO-GARCÍA, I., CABRERA-VÁZQUEZ, S. y ZACHER, H. (2022). *El liderazgo transformacional y su relación con las competencias socioemocionales y morales en futuros docentes.* Scielo. Recuperado de <https://scielo.isciii.es>.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID y FUNDACIÓN COLACAO (2023). *Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia.*



MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**

Mejorando la protección y bienestar en las escuelas es una investigación de la Fundación SM y Educo ONG que analiza los factores que afectan al bienestar socioemocional de docentes y alumnos, así como su percepción sobre la figura del coordinador/a de Bienestar y Protección.

A partir de un enfoque cualitativo, el estudio no solo identifica desafíos, sino que también ofrece propuestas concretas basadas en las vivencias y necesidades reales de los agentes escolares, proporcionando elementos de reflexión que guíen la actuación de los responsables de la política educativa.

www.oes.fundacion-sm.org

2 2 6 8 6 5

ISBN 978-84-1055-079-7



9

788410

550797

