DIGITAL TA
Teacher Academy supporting transition

Acción Social FUNIBER

Programa de Bienestar Docente

«SEIS CONVERSACIONES, UNA COMUNIDAD»

Promoviendo el bienestar docente a través de la reflexión, la investigación y el aprendizaje entre pares



AUTORES

MICHELLE MOREIRA SOARES
THOMAS ANDRÉ PROLA

PUBLICACIÓN

Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)
www.funiber.org

COLABORACIÓN

Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO)
Universidad Internacional do Cuanza (UNIC)
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)
Fundación Universitaria Internacional de Colombia (UNINCOL)
Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB)
Universidad de La Romana (UNIROMANA)

ISBN: 978-84-1102-459-4

Septiembre de 2026

DIGITAL TA
Teacher Academy supporting transition

Acción Social FUNIBER

FUNIBER
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Universidad Europea del Atlántico
(ESPAÑA)

UNINI
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(MÉXICO)

UNIB
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(PR - EE.UU.)

UNINCOL
Fundación Universitaria Internacional de Colombia
(COLOMBIA)

UNIROMANA
Universidad de La Romana
(REPÚBLICA DOMINICANA)

Universidade Internacional do CUANZA
(ANGOLA)

ÍNDICE

6 | PRÓLOGO

9 | PRESENTACIÓN

9 El origen del Programa de Bienestar Docente

9 Del proyecto Digital TA a una comunidad internacional de docentes

10 Cómo leer este libro

13 | PARTE I. EL BIENESTAR DOCENTE COMO COMPROMISO COLECTIVO

15 Capítulo 1. ¿Por qué hablar hoy del bienestar docente?

19 Capítulo 2. Una metodología basada en la conversación y el aprendizaje entre pares

23 | PARTE II. SEIS CONVERSACIONES PARA CONSTRUIR EL BIENESTAR DOCENTE

25 Capítulo 3. Aprender la profesión docente desde la comunidad

31 Capítulo 4. Tecnología digital y bienestar docente

37 Capítulo 5. El autocuidado docente

45 Capítulo 6. Gestionar los conflictos en el aula

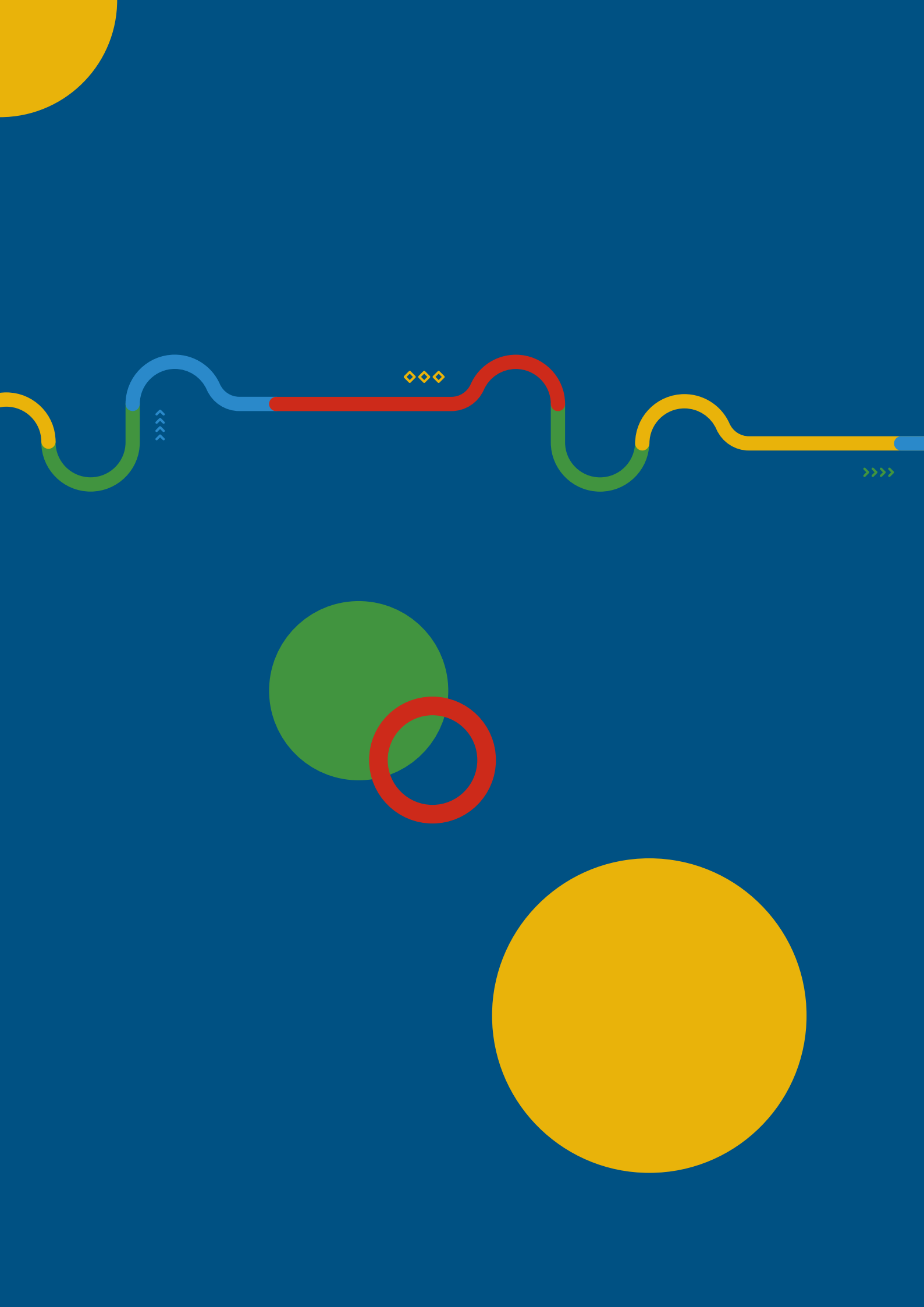
53 Capítulo 7. Diversidad, inclusión y bienestar docente

61 Capítulo 8. Autonomía docente y gestión curricular

71 | PARTE III. LO QUE APRENDIMOS JUNTOS

75 | EPÍLOGO. UNA COMUNIDAD QUE CONTINÚA CRECIENDO

76 | BIBLIOGRAFÍA



SEIS CONVERSACIONES, UNA COMUNIDAD.

Promoviendo el bienestar docente a través de la reflexión, la investigación y el aprendizaje entre pares.



PRÓLOGO

Bien antes del periodo de pandemia, profesores del área de Educación primaria de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea del Atlántico plantearon la necesidad de mejorar el acompañamiento tutorial de los y las estudiantes desde la universidad. Nos preocupaban el desempeño de los futuros maestros y maestras en las escuelas de práctica, así como la necesaria coordinación con los y las tutores de las escuelas para un aprendizaje práctico más reflexivo y significativo.

Por otra parte, al investigar estrategias de mentoría en la formación docente, descubrimos una alta tasa de abandono profesional de los y las docentes con menos de 5 años de experiencia (“jovenes docentes”): Federičova (2020) indica, en efecto, una tasa de deserción docente en Europa del 28%. Siendo, en un principio, la docencia un oficio con una tendencia vocacional: ¿por qué las tasas de abandono profesional eran tan altas? ¿Cuáles eran las necesidades no atendidas de los y las jóvenes docentes? Empezamos a diseñar el Proyecto DigitalTA, como una posible respuesta al abandono docente en Europa.

Nuestra institución tiene, de partida, una orientación internacional y naturalmente decidimos desde un principio que el proyecto nos podía ayudar a crear una comunidad de aprendizaje plurinacional para jóvenes maestros y maestras. Emergieron como retos, la traducción de nuestras intenciones en un diseño pedagógico, y a su vez convertir este diseño en una plataforma digital que permita conectar desde cualquier escuela en el mundo, pero también la posibilidad de comunicación entre participantes de la comunidad: tanto el idioma de comunicación (¿cómo entenderse entre profesionales internacionales sin hablar inglés?), como la creación de mecanismos de intercambio comunitario en una plataforma digital, fueron rápidamente asuntos centrales de nuestra reflexión.

Presentamos DigitalTA a la Unión Europea, que nos otorgó una financiación en el marco de las “Academias de Docentes” (Programa Erasmus +, 2022), como primer y único proyecto liderado por una universidad española. Nuestras intenciones se concretaron entonces en una investigación sobre las necesidades de los jóvenes docentes y en el desarrollo de una plataforma digital para alojar una comunidad de aprendizaje de jóvenes docentes europeos.

Descubrimos en este nuevo proceso dos respuestas claras a nuestra primera pregunta: los y las jóvenes docentes abandonan la profesión porque se sienten solos/as o porque no se sienten en confianza para compartir sus problemas cotidianos. A su vez, sus desafíos cotidianos se centraban en 7 temas principales, motivos de abandono: la tecnología digital, la gestión en el aula, los conflictos, la comunicación con la comunidad escolar, la diversidad, la cultura escolar y el desarrollo curricular.

En consecuencia, pudimos organizar nuestra comunidad de aprendizaje a partir de estos desafíos detectados en la investigación y construimos círculos reflexivos a partir de la metodología de práctica reflexiva desarrollada por los miembros de nuestro equipo. Se posibilitó la autorreflexión de los y las maestros, pero también la reflexión guiada por mentoría o compartida con la comunidad. El punto de partida de la reflexión es siempre "el desafío" compartido por la/el docente.

Tanto el estudio llevado a cabo durante el proyecto como los testimonios de los usuarios/as indicaron que además del aprendizaje inicial, el oficio docente se aprende en el lugar de trabajo, en las comunidades profesionales colaborativas y en el aprendizaje experiencial: el aprendizaje profesional surge de la interacción entre la reflexión personal y la participación en comunidades de práctica, más que del estudio individual por sí solo.

Cuatro años después, y gracias a los esfuerzos de nuestro equipo internacional, contamos con 1587 miembros de la comunidad de aprendizaje provenientes de más de 30 países (en Europa, América, África y Australia) que tienen la posibilidad de comunicarse en su idioma propio y de ser leídos en el idioma del país del/la lector/a gracias a una traducción automatizada por inteligencia artificial. Los intercambios transnacionales llevan a obtener ideas, trucos o simplemente "experiencias" humanas que permiten transitar los primeros años de docencia con un apoyo real de colegas o docentes más experimentados.

Aprendimos en el camino que el desempeño docente eficaz surge de la integración de tres dimensiones clave: el saber (conocimiento disciplinar y pedagógico), el saber actuar (didáctica, planificación, evaluación y gestión del aula) y el saber ser y convivir (empatía, comunicación, liderazgo, ética e inteligencia emocional).

Una vez terminado el proyecto, las dinámicas que aparecieron en la plataforma digital nos llevaron a plantear la creación de un programa para la comunidad, teniendo en cuenta el rol del colectivo en el bienestar de las personas. Inauguramos en octubre de 2025 el Programa de Bienestar Docente DigitalTA, organizado mensualmente en encuentros de una hora entre docentes de la comunidad. Se trataron en los primeros meses 6 temáticas distintas, y se ofrece a continuación con la colaboración del Área de Acción Social de FUNIBER una relectura de las conversaciones colectivas mantenidas.

La autonomía docente no se desarrolla de forma aislada, sino a través de una interacción sostenida con colegas. Esta evidencia respalda la necesidad de complementar las concepciones tradicionales de autonomía docente con una perspectiva relacional, una "heteronomía docente", en la cual la independencia profesional se fortalece mediante la colaboración, la interdependencia y el aprendizaje profesional compartido. Más que referirse a la dependencia o a la pérdida de agencia profesional, la heteronomía se entiende como la capacidad de construir conocimiento profesional a través de relaciones significativas con otros docentes y con la comunidad educativa.

Lo revelado por nuestro proyecto y la vitalidad de nuestra comunidad nos llevan entonces a replantear una formación inicial docente más orientada a la práctica, a la creación de vínculos entre universidades, escuelas, docentes, futuros docentes, para una mayor atención a las competencias socioemocionales y oportunidades de aprendizaje vinculadas a contextos educativos auténticos. Intentamos a través de la comunidad de aprendizaje y de bienestar pensar una formación orientada hacia los retos actuales en materia informativa, de construcción de conocimiento y de democracia, para un modelo que integre vinculados el conocimiento pedagógico, la experiencia práctica, las habilidades interpersonales y la comprensión del contexto.

Se suele decir que "educar es el acto más revolucionario, porque forma a quienes pueden transformar el mundo". Queremos en este sentido agradecer la participación de los y las docentes de nuestra comunidad, su vulnerabilidad, su pasión y compromiso, que los llevan a ser actores centrales del progreso educativo y social de sus respectivos países. Son las personas que transforman cotidianamente el mundo en experiencias de justicia social, creando oportunidades de crecimiento para nuestra humanidad.

Dr. Thomas Prola



PRESENTACIÓN

EL ORIGEN DEL PROGRAMA DE BIENESTAR DOCENTE

El Programa Bienestar Docente surge en 2025 como una apuesta por el cuidado del profesorado a partir de una acción reflexiva compartida, es decir, desde las relaciones comunitarias. La iniciativa se origina en la colaboración entre el área de Acción Social de la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER) y el proyecto financiado por la Comunidad Europea, *«Digital Academy in Teaching Practice for a Seamless Transition from Pre-Service to In-Service»* (Digital TA), del cual FUNIBER ha sido socia. A través del Programa se organiza una transferencia social de los resultados del proyecto, promoviendo la continuidad de sus hallazgos y amplificando su impacto.

El Programa representa nuestro compromiso de promover la responsabilidad social con la educación, a través de acciones orientadas a la formación integral de los profesionales, con la finalidad de incrementar el bienestar docente, reducir la deserción del oficio educativo y mejorar la calidad de los procesos educativos en general. Este compromiso se construye a partir de investigaciones y del trabajo colaborativo, en comunidad, cuando se tejen redes que dan sustento a un proceso más duradero de cuidado.

DEL PROYECTO DIGITAL TA A UNA COMUNIDAD INTERNACIONAL DE DOCENTES

La creación del proyecto Digital TA buscó colaborar para solucionar un problema que se percibe preocupante: el síndrome de burnout y la deserción profesional de profesores europeos. Las investigaciones recientes (Federičová, 2020) indican que la tasa de deserción de la profesión docente en Europa oscila alrededor del 28%, lo que requiere una mirada activa sobre la cuestión. Pero no solo en Europa pasa este problema. Un informe de la UNESCO muestra que, entre 2015 y 2022, la tasa de renuncia de maestros de primaria se duplicó a nivel mundial. Además, se estima que necesitarán 44 millones de docentes para 2030 (UNESCO, 2024).

Los primeros años de docencia son los más delicados, en este sentido. Las investigaciones han demostrado que el profesorado recién titulado suele tener dificultades para integrarse en la vida profesional debido a la falta de recursos, la tutoría insuficiente y las pocas oportunidades de reflexión sobre la práctica (Ingersoll & Strong, 2011; Hobson et al., 2009).

Responder a esta problemática requiere estrategias pedagógicas e institucionales coordinadas para la participación, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la identidad profesional. Con esta finalidad, el proyecto Digital TA desarrolló, entre 2022 y 2025, recursos para la capacitación de docentes, con atención especial a aquellos en las etapas iniciales de su carrera con el objetivo principal de mejorar la formación práctica del profesorado de primaria y secundaria tanto en formación inicial como en continua, en países de la Unión Europea.

El proyecto se desarrolló de forma conjunta con instituciones europeas dedicadas a la formación inicial y continua del profesorado en Bélgica, República Checa, Irlanda, Polonia y España. Entre los resultados obtenidos, logramos desarrollar una plataforma de formación virtual que trasciende el periodo operativo del proyecto, consolidándose como un espacio permanente para apoyar el desarrollo profesional de los docentes.

Liderados por la Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), hemos logrado desarrollar una plataforma de formación docente internacional con una participación masiva de instituciones educativas y educadores. El proyecto contó con la participación de más de 17 000 personas en las actividades piloto y de comunicación, y a julio de 2025, cuando se finalizó el proyecto, la comunidad de aprendizaje estaba conformada por 1280 docentes registrados.

Estos resultados han sido reconocidos internacionalmente por instituciones que han premiado el proyecto (logró el tercer premio ACEEU como “mejor proyecto europeo del año 2025”). Pero, especialmente, por la continuidad de sus acciones que siguen reuniendo docentes para una formación continua y compartida entre pares en el Programa de Bienestar Docente y en el uso permanente de la plataforma que sigue operativa, incluso después de haber finalizado el periodo del proyecto europeo. Actualmente, en agosto de 2026, contamos con 1587 participantes.

CÓMO LEER ESTE LIBRO

Esta publicación tiene como objetivo servir de guía para reflexiones sobre el cuidado docente que puedan ser compartidas y relacionadas con la práctica escolar. Nuestra intención es ampliar las conversaciones tejidas en sesiones privadas de la comunidad de aprendizaje, entre 2025 y 2026, para la formación docente, de modo que los aprendizajes puedan servir de referencia para el bienestar de la comunidad educativa.

En las sesiones han participado docentes experimentados, profesores noveles y estudiantes de programas universitarios del área de Formación del Profesorado promovidos por FUNIBER, pero también universitarios y docentes de diferentes instituciones y países hispanohablantes.

Para su presentación, dividimos esta publicación en dos partes: la primera se fundamenta en el marco teórico y metodológico del Programa de Bienestar Docente. La segunda parte explica de modo sintetizado los resultados de las seis conversaciones realizadas, en las cuales el diálogo reflexivo de la práctica docente ha permitido construir colectivamente un rico conocimiento que, creemos, debe ser compartido. Cada capítulo de la segunda parte sintetiza de forma organizada, para una fácil lectura, lo más importante de cada sesión en una estructura común entre todos los capítulos:

01.
EL DESAFÍO

(¿por qué este tema es importante?)

02.
LA CONVERSACIÓN

(qué compartieron los docentes)

03.
LA EVIDENCIA

(qué nos dice la investigación)

04.
LO QUE APRENDIMOS

(síntesis de las principales ideas)

05.
PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA

(recomendaciones concretas)

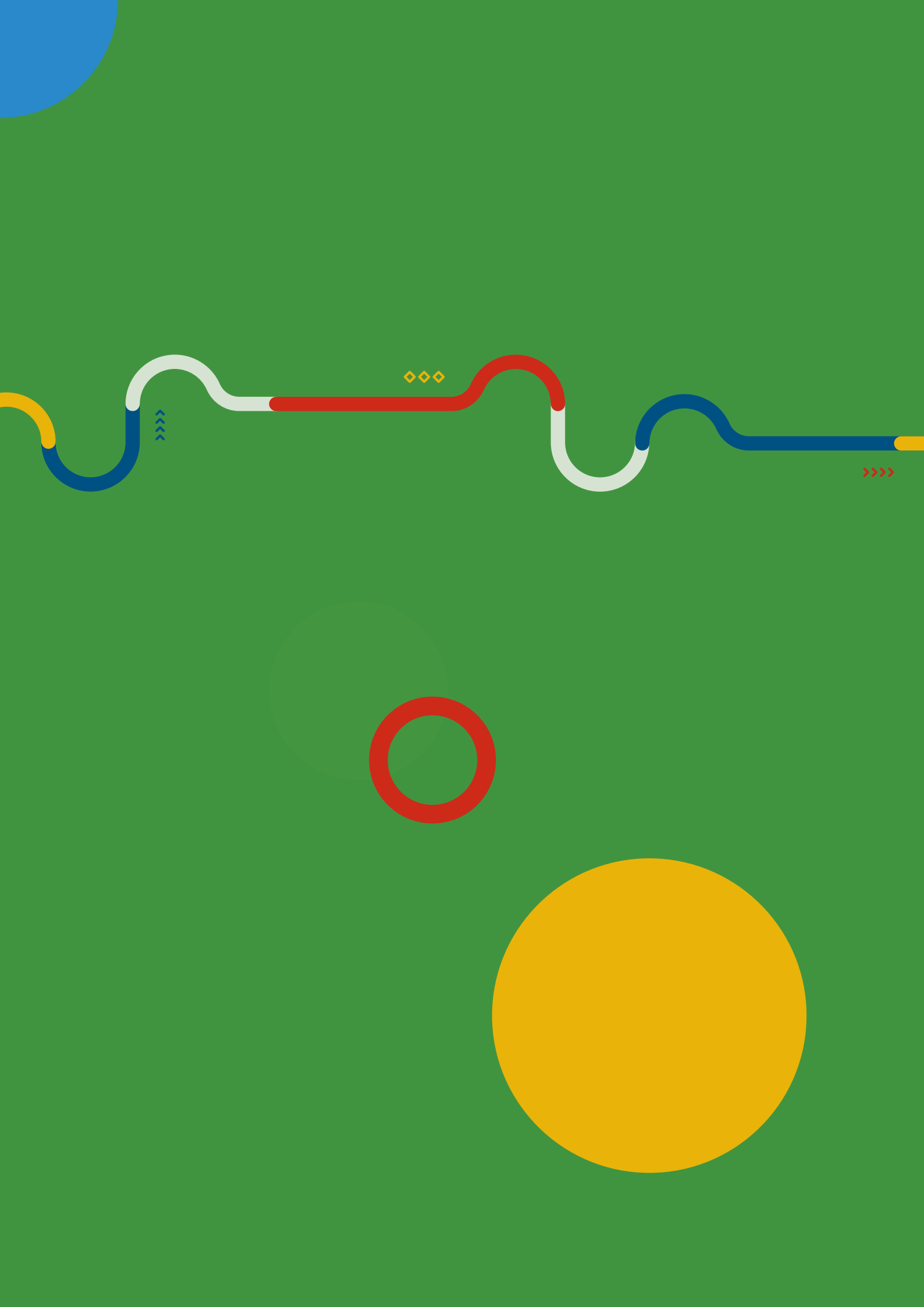
06.
PREGUNTAS PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

(que inviten al lector a conectar las ideas con su propia experiencia)

Esta estructura convierte las seis sesiones en un recurso de formación continua y de transferencia del conocimiento, manteniendo el equilibrio entre la experiencia de los participantes y la fundamentación científica. Además, refleja la esencia del programa: el bienestar docente no surge de recetas, sino del diálogo entre la práctica, la reflexión compartida y la evidencia científica.

Así, esta publicación tiene como misión guiar a los interesados sobre la importancia del bienestar docente desde la perspectiva del cuidado social: local, como comunidad, e internacional, como sociedad, desde experiencias compartidas.

Esperamos multiplicar estos aprendizajes para que puedan dar soporte a nuevas prácticas que fomenten y valoricen el trabajo docente, fundamental para garantizar la calidad de la educación como un todo.



PARTE I.

EL BIENESTAR DOCENTE COMO COMPROMISO COLECTIVO



CAPÍTULO 1. ¿POR QUÉ HABLAR HOY DEL BIENESTAR DOCENTE?

EL BIENESTAR DOCENTE COMO RETO PARA LA EDUCACIÓN

Durante las últimas décadas, el bienestar docente se ha consolidado como un tema prioritario dentro de la investigación educativa y de las políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la calidad de la educación. Si bien históricamente el interés se centró en el rendimiento estudiantil y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evidencia científica ha demostrado que las condiciones de bienestar del profesorado constituyen un factor determinante para el desempeño profesional, el clima escolar y los resultados educativos (UNESCO, 2024).

La docencia es una profesión caracterizada por una elevada complejidad. Además de planificar, enseñar y evaluar, los docentes deben responder a demandas administrativas, gestionar la diversidad del alumnado, mantener relaciones con las familias y adaptarse continuamente a los cambios curriculares y tecnológicos. Estas múltiples exigencias pueden generar altos niveles de estrés cuando los recursos disponibles son insuficientes (Kyriacou, 2001).

Desde la psicología positiva, el bienestar no se entiende únicamente como la ausencia de enfermedad o malestar, sino como un estado que favorece el funcionamiento óptimo de las personas, permitiéndoles desarrollar sus capacidades, establecer relaciones positivas y encontrar sentido en sus actividades cotidianas (Seligman, 2011; Ryff, 1989). El bienestar debe ser entendido como el equilibrio entre el individuo y la sociedad, reconociendo la importancia de las relaciones y del entorno para la subjetividad.

Según el **área de Educación de la Comisión Europea**, el bienestar escolar implica:

- la participación activa y significativa en actividades académicas y sociales
- tener un sentido positivo de la identidad, contar con la capacidad para gestionar los pensamientos, las emociones, la autoestima, la autoeficacia y el sentido de la autonomía
- establecer y mantener relaciones positivas y de apoyo
- sentirse seguro, valorado y respetado
- tener un sentido de pertenencia al aula y a la escuela

Aplicado al contexto del profesorado más específicamente, el bienestar docente comprende dimensiones emocionales, psicológicas, sociales y profesionales que permiten al profesorado desempeñar su labor con satisfacción, compromiso y sentido de propósito (Collie, 2021).

Diversas investigaciones evidencian que los docentes con mayores niveles de bienestar presentan una mayor motivación, desarrollan relaciones más positivas con sus estudiantes y muestran mayor disposición hacia la innovación pedagógica y el aprendizaje profesional continuo (Day & Gu, 2014). En contraste, el agotamiento emocional y el síndrome de burnout afectan la calidad de la enseñanza, disminuyen la satisfacción laboral y aumentan la intención de abandonar la profesión (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

El bienestar docente debe considerarse un componente esencial de la calidad de la educación. Como señalan Day y Gu (2014), la capacidad de los profesores para sostener una enseñanza de calidad a lo largo del tiempo depende, en gran medida, de las condiciones que favorecen su bienestar personal y profesional.

En este sentido, las relaciones sociales en torno a la práctica docente deben ser construidas colectivamente, en las redes que forman la comunidad educativa desde dentro y fuera de las escuelas.

DEL CUIDADO INDIVIDUAL A LA RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL: UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA SOBRE EL BIENESTAR DOCENTE

Durante muchos años, las estrategias para promover el bienestar docente se enfocaron principalmente en el fortalecimiento de recursos personales como la resiliencia, la inteligencia emocional, el autocuidado y el manejo del estrés. Sin duda, estas competencias constituyen herramientas importantes para afrontar las demandas propias de la profesión docente.

Sin embargo, investigaciones recientes sostienen que limitar el bienestar al ámbito individual puede conducir a una comprensión incompleta del problema, además de cargar todavía más el profesorado con el autocuidado. El estrés laboral docente depende de las características personales y factores organizacionales (como la carga de trabajo, el liderazgo escolar, las oportunidades de desarrollo, etc.) (Collie, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Desde esta perspectiva, el bienestar deja de entenderse como una responsabilidad exclusiva del docente para convertirse en un compromiso institucional. Hargreaves y Fullan (2012) argumentan que las escuelas deben crear las condiciones necesarias para que los profesores puedan desarrollar su trabajo en ambientes de confianza, colaboración y aprendizaje permanente. Ello implica reconocer que la salud organizacional constituye un elemento inseparable de la calidad educativa.

En la misma línea, la OCDE (2020) señala que los sistemas educativos más eficaces son aquellos que exigen altos niveles de desempeño, y también proporcionan apoyo profesional, autonomía, liderazgo pedagógico y condiciones laborales que favorecen el equilibrio entre las demandas y los recursos disponibles. Por su parte, la UNESCO (2024) destaca que garantizar el bienestar del profesorado constituye una condición indispensable para alcanzar una educación inclusiva, equitativa y sostenible.

Este cambio de paradigma supone pasar de una lógica centrada en el "cuidado del individuo" hacia otra que reconoce la corresponsabilidad de las instituciones educativas, los equipos directivos y las políticas públicas en la creación de entornos saludables para enseñar y aprender. Bajo esta visión, el bienestar es el resultado de la interacción entre factores personales, sociales e institucionales.

LA IMPORTANCIA DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Una de las estrategias organizacionales con mayor respaldo empírico para fortalecer el bienestar docente son las comunidades profesionales de aprendizaje (Professional Learning Communities, PLC). Estas se definen como grupos de docentes que colaboran de manera sistemática para analizar su práctica, compartir conocimientos, resolver problemas comunes y mejorar conjuntamente los aprendizajes de los estudiantes (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2010).

Las comunidades profesionales representan un cambio respecto a los modelos tradicionales de desarrollo docente basados en capacitaciones aisladas. En ellas, el aprendizaje profesional ocurre de forma continua mediante el diálogo, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento (Stoll et al., 2006).

Uno de sus principales aportes consiste en disminuir el aislamiento profesional. Como señala Hargreaves (1994), la cultura individualista que durante años caracterizó a muchas escuelas limita las oportunidades de aprendizaje entre colegas y reduce el apoyo emocional dentro de las instituciones. En contraste, las comunidades profesionales fortalecen las relaciones de confianza, incrementan el sentido de pertenencia y promueven una identidad profesional compartida. Además, comparten experiencias que colaboran en la formación docente y la sensación de cuidado común.

Fullan (2020) sostiene que la colaboración docente constituye uno de los motores más importantes para impulsar procesos sostenibles de mejora escolar. Cuando los profesores trabajan de manera conjunta, desarrollan mejores prácticas pedagógicas y fortalecen su compromiso, su autoeficacia y su satisfacción laboral.

La evidencia internacional muestra que las escuelas con comunidades profesionales consolidadas presentan mejores niveles de innovación pedagógica, mayor cohesión organizacional y mejores resultados de aprendizaje (Stoll et al., 2006). De igual manera, diversos estudios indican que estas comunidades funcionan como un importante factor protector frente al estrés laboral, ya que proporcionan apoyo social, reconocimiento profesional y oportunidades permanentes de aprendizaje (Collie, 2021).

En síntesis, las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen una estrategia que integra el desarrollo profesional con el bienestar docente. Al promover el trabajo colaborativo, la reflexión compartida y el liderazgo distribuido, se contribuye a construir culturas escolares saludables en las que el bienestar deja de ser una responsabilidad individual para convertirse en un objetivo colectivo de la institución educativa.

En conclusión, el bienestar docente representa uno de los principales desafíos de la educación contemporánea que nos invita a avanzar desde un enfoque de responsabilidad institucional y comunitaria, y desde el fortalecimiento de las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategias fundamentales para promover escuelas más saludables, resilientes y orientadas a la mejora continua.



CAPÍTULO 2.
UNA METODOLOGÍA BASADA EN LA CONVERSACIÓN Y EL APRENDIZAJE ENTRE PARES

DEL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS A LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El enfoque metodológico adoptado considera que el intercambio de experiencias entre docentes constituye el punto de partida del aprendizaje profesional, pero que solo adquiere un verdadero valor formativo cuando esas experiencias son objeto de un proceso de reflexión sistemática y compartida. En este sentido, el conocimiento profesional surge principalmente de la capacidad para analizarla, interpretarla y extraer aprendizajes que puedan aplicarse en contextos similares.

- La metodología promueve un proceso estructurado en el que los docentes documentan situaciones reales de enseñanza, reflexionan sobre ellas mediante preguntas guiadas, contrastan sus interpretaciones con otros profesionales e identifican acciones de mejora. Este proceso permite transformar experiencias individuales en conocimiento colectivo, favoreciendo la identificación de buenas prácticas y la construcción de soluciones transferibles a diferentes contextos educativos.
- El diálogo entre docentes desempeña un papel esencial en este proceso, ya que facilita la confrontación de perspectivas, el cuestionamiento de supuestos y la generación de nuevas ideas. La reflexión compartida enriquece el aprendizaje individual y contribuye a consolidar comunidades profesionales capaces de producir conocimiento de manera colaborativa.
- El planteamiento se fundamenta en la práctica reflexiva de **Donald A. Schön** (1983), el aprendizaje experiencial de **David A. Kolb** (1984) y el aprendizaje transformativo de **Jack Mezirow** (1991), que coinciden en señalar que la experiencia solo se convierte en conocimiento cuando es analizada críticamente y utilizada para orientar nuevas acciones. Asimismo, el concepto de Etienne Wenger refuerza la idea de que el conocimiento profesional se construye socialmente mediante la interacción, la participación y el intercambio continuo entre los miembros de una comunidad.
- Este enfoque se materializa mediante herramientas digitales que facilitan la documentación de experiencias, la reflexión guiada y la interacción entre docentes. De este modo, la plataforma DigitalTA, con publicaciones y recursos disponibles, apoya el desarrollo individual del profesorado y favorece la creación de un conocimiento compartido que contribuye a la mejora continua de la práctica educativa y al fortalecimiento de las competencias docentes en entornos digitales.

EL DISEÑO DEL PROGRAMA

El Programa de Bienestar Docente fue diseñado para dar continuidad al Proyecto DigitalTA, como ya se mencionó. Tanto el método aplicado como los resultados del Proyecto han servido de base para la elaboración del Programa que consiste en sesiones de reflexión práctica donde se comparten con invitados docentes relatos y análisis de experiencias de la práctica y el cuidado docente, pensados para el bienestar del profesorado.

La metodología usada tiene como referencia la práctica reflexiva, una propuesta que concibe la reflexión como un proceso cíclico e iterativo, en el que los participantes reflexionan sobre su práctica docente, revisan y profundizan en reflexiones anteriores. Este enfoque de "reflexión sobre la reflexión" favorece un aprendizaje más profundo y la identificación de nuevas oportunidades de mejora que podrían pasar desapercibidas en un proceso de reflexión aislado.

Además, la práctica reflexiva permite un proceso dialógico que se configura como abierto al conocimiento construido colectivamente en diálogos continuos sobre las experiencias, aprendizajes, opiniones e ideas.

Este proceso se realiza a través de una secuencia metodológica que incluye:

- la recopilación de evidencias de la práctica docente;
- la realización de ejercicios de reflexión guiada mediante preguntas estructuradas;
- el análisis crítico de las respuestas obtenidas;
- la identificación de fortalezas, necesidades y oportunidades de mejora;
- la elaboración de planes de acción para implementar cambios en la práctica educativa;
- y la revisión periódica de los avances para favorecer un proceso de mejora continua.

Asimismo, se destaca la importancia de utilizar herramientas digitales que faciliten este proceso, permitiendo registrar las reflexiones, realizar un seguimiento de la evolución de cada docente y apoyar la personalización del itinerario formativo. La metodología está diseñada para integrarse y servir de base para los recursos y herramientas que se generan para guiar la formación docente.

En conjunto, este enfoque metodológico contribuye a fortalecer la capacidad de los docentes para evaluar críticamente su desempeño, fomentar una cultura de aprendizaje permanente y favorecer la transformación digital de la enseñanza mediante procesos sistemáticos de autorreflexión y mejora profesional.

PARTICIPANTES Y DIVERSIDAD DE CONTEXTOS

Participan de la comunidad 1587 personas, siendo en su mayoría jóvenes docentes o estudiantes en formación docente. Pertenecen a 31 países, repartidos en Europa, América, África y Australia.

La reflexión docente alcanza mayor valor cuando se desarrolla en un contexto de diálogo con otros profesionales. La conversación favorece la explicitación del conocimiento tácito, el contraste de perspectivas y la revisión crítica de las propias prácticas. A través del intercambio con compañeros, mentores o comunidades de aprendizaje, el profesorado puede identificar fortalezas, cuestionar supuestos y explorar nuevas estrategias de enseñanza.

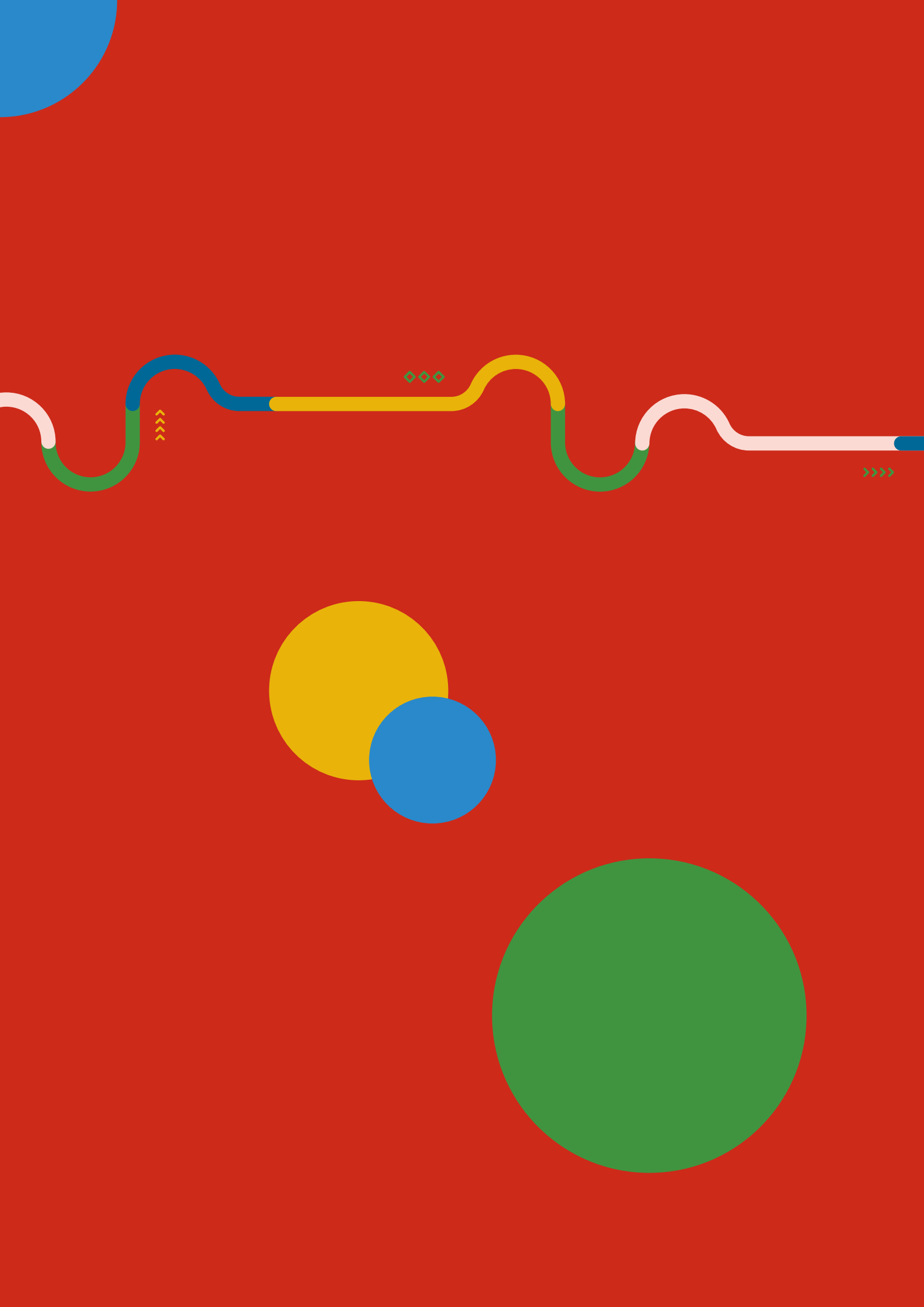


Figura 1. Los países que utilizan DigitalTA.

LA CONVERSACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Desde esta perspectiva, la conversación se configura como una herramienta de aprendizaje profesional que promueve la construcción compartida de significado y la mejora continua. Este enfoque se inspira especialmente en las aportaciones de Donald Schön, quien defiende la reflexión como un proceso que puede enriquecerse mediante el diálogo, y en autores como Jennifer Moon y David Boud, que destacan el valor de la reflexión colaborativa para consolidar el aprendizaje profesional.

En el contexto de DigitalTA, este principio se materializó mediante herramientas digitales y actividades de reflexión guiada que facilitaron el intercambio de experiencias entre docentes y favorecieron la creación de una comunidad de aprendizaje.



PARTE II.

SEIS CONVERSACIONES PARA CONSTRUIR EL BIENESTAR DOCENTE



CAPÍTULO 3. APRENDER LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE LA COMUNIDAD

SESIÓN 1. APRENDER LA PROFESIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA COMUNIDAD

Sintetizamos a seguir los principales mensajes de la primera sesión del Programa de Bienestar Docente. La sesión fue moderada por el Dr. Thomas Prola; el encuentro articuló experiencias personales y profesionales de las docentes Lidia Criado y Daiana Grande, quienes abordaron los desafíos de la enseñanza, la formación continua, el bienestar emocional y el valor del aprendizaje compartido.

EL RETO

Muchos profesores se enfrentan a situaciones complejas —gestión del aula, toma de decisiones, relación con las familias o adaptación al centro— sin disponer de espacios donde compartir dudas, contrastar experiencias o recibir apoyo. Además, se suma a eso una infravaloración del rol docente en la sociedad.

Esta realidad dificulta el desarrollo profesional y constituye uno de los factores asociados al desgaste y al abandono temprano de la profesión. El desafío consiste en dejar de entender el aprendizaje docente como un proceso individual para concebirlo como una construcción colectiva y una formación continua.

LO QUE COMPARTIERON LOS DOCENTES

Las experiencias presentadas durante la sesión muestran que aprender a enseñar va mucho más allá de adquirir conocimientos pedagógicos; requiere la práctica y el trabajo compartido con los pares. La comunidad profesional debe ser un espacio de confianza donde las dificultades dejan de interpretarse como fracasos personales y pasan a entenderse como oportunidades compartidas de aprendizaje.

La docencia se aprende "haciendo", pero también desaprendiendo prácticas tradicionales para incorporar nuevos enfoques. Se resaltó la necesidad urgente de que la formación inicial incluya educación emocional, competencias digitales, educación sexual integral y uso responsable de la inteligencia artificial.

QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN

La evidencia muestra que las redes de apoyo entre docentes favorecen tanto el bienestar profesional como la permanencia en la carrera docente. Los programas de mentoría, las comunidades de práctica y los espacios sistemáticos de reflexión ayudan a integrar la teoría con la experiencia cotidiana, fortalecen la autoeficacia y reducen el sentimiento de soledad profesional.

Las investigaciones también señalan que el aprendizaje situado, basado en el intercambio entre iguales y en el análisis de experiencias reales, contribuye al desarrollo de la identidad profesional y mejora la capacidad para afrontar situaciones complejas en el aula.

IDEAS CLAVE



Los desafíos cotidianos en el aula pueden abordarse mediante el diálogo, la flexibilidad, la resiliencia y la colaboración.



Los pilares del aprendizaje docente pueden resumirse en tres verbos: estar, hacer y aprender.



La mentoría y el acompañamiento fortalecen la confianza de los docentes, especialmente en los primeros años.



La importancia de la educación positiva y la necesidad de reaprender a enseñar desde una mirada empática, respetuosa y colaborativa.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

01. ¿Con quién puedo hablar abiertamente sobre los retos que encuentro en mi práctica docente?

02. ¿Qué experiencias profesionales me han ayudado más a aprender: las individuales o las compartidas?

03. ¿Cómo reacciono cuando encuentro dificultades en el aula: las afronto en solitario o busco apoyo?

04. ¿Qué competencias necesito adquirir para una docencia transformadora?

05. ¿Qué tipo de comunidad profesional necesito para seguir creciendo como docente?

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA

Participar de forma regular en comunidades profesionales de aprendizaje, presenciales o virtuales.

Reconocer las particularidades de la sociedad contemporánea, especialmente las influencias de la tecnología y los cambios en los modos de aprendizaje, incorporando una mirada humanizante y responsable hacia los alumnos como personas.

Establecer espacios periódicos de reflexión con otros docentes sobre situaciones reales del aula.

Solicitar y ofrecer procesos de mentoría entre docentes de distinta experiencia.

Documentar experiencias significativas y compartir tanto los logros como las dificultades.

Incorporar preguntas de reflexión después de situaciones relevantes: ¿qué ocurrió?, ¿por qué ocurrió?, ¿qué aprendí?, ¿qué haré de manera diferente la próxima vez? Este ciclo de reflexión es uno de los pilares metodológicos promovidos por DigitalTA.

CAPÍTULO 3. APRENDER LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE LA COMUNIDAD
Sesión 1. Aprender la profesión docente a través de la comunidad

En conjunto, la sesión transmite una idea central: el bienestar docente depende de las capacidades individuales que se estimulan principalmente en la existencia de comunidades profesionales que permitan aprender, reflexionar y cuidarse mutuamente. Esta visión sitúa la colaboración como una competencia profesional esencial y como una estrategia eficaz para construir una docencia más sostenible.

CAPÍTULO 4.
TECNOLOGÍA DIGITAL Y BIENESTAR DOCENTE

SESIÓN 2.
TECNOLOGÍA DIGITAL EN EL AULA: ¿SE HA VUELTO MÁS COMPLICADO NUESTRO TRABAJO?

La segunda sesión del Programa Bienestar Docente aborda uno de los grandes desafíos actuales de la profesión docente: integrar la tecnología digital en la enseñanza sin que ello suponga una sobrecarga para el profesorado. La sesión invita a analizar tanto las oportunidades como las tensiones que genera la digitalización en la práctica educativa y en el bienestar docente.

La sesión fue coordinada por el Dr. Thomas Prola y contó con la participación central de la pedagoga e investigadora Victoria Fuentes Núñez.

EL RETO

La incorporación de tecnologías digitales ha transformado profundamente el trabajo docente. Lejos de limitarse al uso de nuevas herramientas, implica rediseñar actividades, seleccionar recursos, atender a la diversidad de competencias digitales del alumnado, resolver incidencias técnicas y responder a expectativas crecientes por parte de las instituciones y las familias.

En este contexto, muchos docentes perciben que la tecnología amplía las posibilidades de enseñanza, pero también incrementa la carga de trabajo, la presión por mantenerse actualizados y la sensación de que nunca se domina completamente un entorno digital en constante cambio. ¿Cómo integrar tecnologías en la educación sin perder el sentido profundo del acto de enseñar?

LO QUE COMPARTIERON LOS DOCENTES

Durante la sesión, los docentes coincidieron en que la tecnología ofrece oportunidades valiosas para enriquecer el aprendizaje, favorecer la participación del alumnado y diversificar las metodologías. Algunos docentes señalaron que la tecnología ha ampliado las posibilidades de acceso y ha favorecido la inclusión. Por ejemplo, permite ofrecer formación asincrónica, llegar a estudiantes en territorios aislados y abrir oportunidades educativas antes impensables. También amplía el repertorio didáctico y favorece la diversidad de recursos y modalidades de aprendizaje.

Pero, la llegada de las tecnologías no debe interpretarse de forma simplista como mejora o empeoramiento de la educación, sino como un escenario que abre nuevos desafíos. Varios participantes expresaron incertidumbre y dificultades. Algunos relataron cómo el uso sin regulación de los celulares en el aula puede interferir con la concentración y la continuidad del aprendizaje.

Entre las principales experiencias compartidas destacan:

- la necesidad de dedicar más tiempo a la preparación de las clases;
- la dificultad de mantenerse al día ante la rápida aparición de nuevas herramientas, considerando que las nuevas generaciones crecen en un contexto donde la tecnología digital no es un añadido, sino un entorno natural;
- la gestión de problemas técnicos durante las sesiones;
- la incertidumbre sobre qué tecnologías aportan realmente valor al aprendizaje;
- la importancia del apoyo entre compañeros para compartir recursos, resolver dudas y aprender conjuntamente.

Una idea recurrente fue que el problema no es la tecnología en sí, sino la falta de tiempo, formación y acompañamiento para integrarla de forma reflexiva y sostenible.

QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN

La evidencia científica muestra que la tecnología mejora la enseñanza cuando responde a objetivos pedagógicos claros y cuando el profesorado dispone de formación, apoyo institucional y oportunidades para reflexionar sobre su práctica. La innovación tecnológica, por sí sola, no garantiza mejores aprendizajes.

Los estudios recientes también advierten que la digitalización puede afectar al bienestar docente cuando genera una percepción de sobrecarga, falta de competencia o presión constante por adaptarse. En cambio, cuando los docentes desarrollan competencias digitales de forma progresiva y colaborativa, aumenta su sensación de autoeficacia y disminuye el estrés asociado al uso de la tecnología.

Asimismo, la investigación desarrollada en el proyecto DigitalTA subraya que la reflexión compartida sobre experiencias reales constituye una estrategia eficaz para afrontar los desafíos de la enseñanza digital y fortalecer el bienestar profesional.

IDEAS CLAVE





La tecnología es un medio para enseñar, no un fin en sí misma. La clave no está en la herramienta, sino en el uso consciente que se hace de ella.



La innovación educativa requiere tiempo, formación y apoyo institucional.



Compartir experiencias con otros docentes facilita una integración más crítica y sostenible de la tecnología.



No todas las herramientas digitales aportan el mismo valor pedagógico. La tarea docente sigue siendo acompañar y guiar, no delegar en sistemas automatizados.



El bienestar docente depende también de poder establecer límites frente a la hiperconectividad y la actualización permanente.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

01. ¿Qué tecnologías utilizo porque mejoran realmente el aprendizaje y cuáles empleo solo por inercia o presión externa?

02. ¿Cómo afecta el uso de la tecnología a mi carga de trabajo y a mi bienestar?

03. ¿Qué competencias digitales necesito seguir desarrollando?

04. ¿Comparto mis experiencias tecnológicas con otros docentes para aprender conjuntamente?

05. ¿Cómo puedo simplificar mis prácticas digitales sin perder calidad educativa?

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA

Seleccionar herramientas digitales en función de los objetivos de aprendizaje y no de su novedad.

Introducir cambios tecnológicos de forma gradual, consolidando una práctica antes de incorporar otra.

Reservar espacios periódicos para evaluar qué recursos digitales aportan valor y cuáles conviene abandonar.

Participar en comunidades profesionales donde compartir experiencias, materiales y soluciones a problemas comunes.

Establecer límites razonables para evitar la hiperconectividad, diferenciando tiempos de trabajo y de descanso.

Aplicar ciclos de reflexión sobre la práctica digital (¿qué ocurrió?, ¿qué funcionó?, ¿qué podría mejorar?) para convertir la experiencia en aprendizaje profesional.

CAPÍTULO 4. TECNOLOGÍA DIGITAL Y BIENESTAR DOCENTE

Sesión 2. Tecnología digital en el aula: ¿Se ha vuelto más complicado nuestro trabajo?

La principal conclusión de esta sesión es que la transformación digital no debería traducirse en una mayor carga para el profesorado, sino en una oportunidad para enseñar mejor y trabajar de forma más sostenible. Para lograrlo, la tecnología debe estar al servicio de la pedagogía y del bienestar docente, apoyándose en la formación continua, la reflexión crítica y la colaboración entre profesionales.

La tecnología es una herramienta poderosa que puede expandir el aprendizaje o empobrecerlo, según el uso que se haga de ella. El desafío radica en recuperar el rol docente como guía, acompañante y diseñador de experiencias, en fortalecer la alfabetización digital crítica y en construir acuerdos con las familias y la comunidad. Se trata de educar en y para la era digital, sin renunciar a la profundidad, la sensibilidad y el sentido humano del acto educativo.

CAPÍTULO 5.
EL AUTOCUIDADO DOCENTE

SESIÓN 3. AUTOCUIDADO DOCENTE: ¿CÓMO PODEMOS MEJORAR LA FORMACIÓN EN AUTOCUIDADO DESDE LA UNIVERSIDAD?

La tercera sesión del Programa de Bienestar Docente pone el foco en una cuestión que tradicionalmente ha ocupado un lugar secundario en la formación inicial del profesorado: el autocuidado. La propuesta parte de una idea sencilla pero fundamental: cuidar a quienes enseñan es una condición necesaria para garantizar una educación de calidad y una profesión docente sostenible.

La sesión buscó explorar, a partir de la experiencia de los participantes de distintos contextos geográficos, estrategias concretas para fortalecer el autocuidado en la práctica educativa.

La sesión fue coordinada por el Dr. Thomas Prola y contó con la participación de Laura García Valladares como ponente invitada.

EL RETO

La profesión docente implica una elevada exigencia emocional, cognitiva y relacional. A la planificación, la evaluación y la gestión del aula se suman las relaciones con el alumnado, las familias y los equipos educativos, así como la necesidad de responder a cambios constantes en los sistemas educativos.

Sin embargo, la formación inicial del profesorado suele centrarse en el desarrollo de competencias didácticas y disciplinares, dedicando poca atención a estrategias para gestionar el estrés, desarrollar la resiliencia o mantener el equilibrio entre la vida profesional y personal. Como consecuencia, muchos docentes comienzan su carrera sin herramientas suficientes para cuidar de su propio bienestar.

El desafío consiste en incorporar el autocuidado como una competencia profesional que puede aprenderse, desarrollarse y fortalecerse desde la formación universitaria y a lo largo de toda la carrera docente.

La sesión buscó comprender cómo el autocuidado se vincula con la identidad docente, la práctica pedagógica y la sostenibilidad emocional del profesorado, así como identificar prácticas concretas que permitan fortalecer el bienestar en la profesión docente.

LO QUE COMPARTIERON LOS DOCENTES

La ponente describió la docencia como una profesión de riesgo en términos de bienestar, en la medida en que exige una implicación emocional constante. Si el profesorado no desarrolla estrategias de autocuidado, el impacto acumulativo de estas demandas puede derivar en agotamiento, pérdida de motivación o dificultades para sostener la práctica educativa.

Durante la sesión, los participantes coincidieron en que el autocuidado no debe entenderse como una práctica individual aislada ni como una responsabilidad exclusivamente personal. Los docentes destacaron que el bienestar profesional depende también de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo y de la existencia de culturas escolares que favorezcan el apoyo mutuo.

Se compartieron estrategias y actividades orientadas a desarrollar habilidades de autocuidado. Una de ellas es la práctica de ejercicios contemplativos, que incluyen respiración consciente, ejercicios de concentración y prácticas de relajación. Estas actividades buscan ralentizar el ritmo mental, mejorar la atención y favorecer la conexión con el propio cuerpo. Otros tipos de actividades que pueden ser estratégicas son aquellas que buscan desarrollar el autoconocimiento, como escritura, fotografía, etc.

Entre las ideas compartidas sobresalen:

- El autocuidado implica acciones cotidianas concretas: gestionar el tiempo, identificar necesidades personales, reconocer límites y dedicar espacios al bienestar propio;
- Creación de espacios seguros. Este tipo de espacio permite a los participantes compartir experiencias, expresar emociones y construir vínculos de confianza dentro del grupo;
- La importancia de reconocer las señales tempranas de estrés y agotamiento;
- El valor de la atención plena (mindfulness), la reflexión y el apoyo entre colegas como estrategias preventivas;
- la necesidad de que las universidades preparen a los futuros docentes para afrontar también los desafíos emocionales de la profesión.

La sesión plantea que cuidarse no significa trabajar menos, sino trabajar de forma más consciente, sostenible y saludable.

QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN

La investigación internacional muestra una relación directa entre el bienestar docente, la calidad de la enseñanza y la permanencia en la profesión. Los docentes que desarrollan estrategias de regulación emocional, reflexión profesional y autocuidado presentan menores niveles de estrés y agotamiento, mayor sensación de autoeficacia y mejores relaciones con el alumnado.

La evidencia también señala que el autocuidado resulta más efectivo cuando deja de concebirse como una respuesta individual al estrés y pasa a formar parte de la cultura institucional, mediante espacios de reflexión, comunidades profesionales y programas de acompañamiento. En este sentido, los resultados del proyecto DigitalTA propusieron procesos sistemáticos de reflexión compartida para favorecer tanto el aprendizaje profesional como el bienestar docente.

IDEAS CLAVE

El autocuidado es una competencia profesional, no un lujo ni una actividad secundaria.

Cuidar el bienestar docente mejora también la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

La formación inicial debería preparar a los futuros docentes para afrontar los retos emocionales de la profesión.

Reconocer las propias emociones constituye el primer paso para prevenir el agotamiento profesional, lo que requiere un compromiso personal.

El bienestar se construye tanto mediante estrategias personales como a través del apoyo de la comunidad educativa.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

01. ¿Qué hago habitualmente para cuidar mi bienestar físico y emocional?

02. ¿Soy capaz de identificar cuándo necesito detenerme y pedir apoyo?

03. ¿Qué aspectos de mi trabajo generan más satisfacción y cuáles me producen mayor desgaste?

04. ¿Cómo puedo establecer límites saludables entre mi vida profesional y personal?

05. ¿Qué tipo de apoyo necesitaría de mi centro educativo o de mis compañeros para cuidar mejor de mi bienestar?

06. ¿Qué estrategias (dinámicas, relajación, autoconomiento) utilizo y con qué frecuencia?

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA

Incorporar momentos breves de pausa y reflexión durante la jornada laboral.

Establecer límites claros para favorecer la desconexión al finalizar el trabajo.

Identificar las situaciones que generan mayor estrés y planificar respuestas anticipadas.

Practicar estrategias de atención plena, respiración consciente o autorregulación emocional adaptadas a la rutina diaria.

Compartir experiencias con otros docentes y utilizar la reflexión entre iguales como herramienta de aprendizaje y apoyo.

Utilizar ciclos de reflexión sobre la práctica (¿Qué ocurrió? ¿Por qué fue importante? ¿Qué haré la próxima vez?) para transformar las experiencias difíciles en oportunidades de desarrollo profesional.

CAPÍTULO 5. EL AUTOCUIDADO DOCENTE
Sesión 3. Autocuidado docente: ¿Cómo podemos mejorar la formación en autocuidado desde la universidad?

A lo largo del encuentro se identificaron varios aprendizajes compartidos por los docentes participantes. En primer lugar, se reconoció que el autocuidado es un tema relevante en contextos educativos muy diversos, desde universidades latinoamericanas hasta sistemas educativos africanos y europeos. En segundo lugar, se destacó la importancia de integrar el bienestar docente en los programas de formación inicial y continua. En tercer lugar, los participantes coincidieron en que el autocuidado no puede limitarse a acciones individuales, sino que requiere también cambios institucionales y culturales dentro de los sistemas educativos.

En conjunto, la sesión evidenció que el autocuidado docente no es únicamente una cuestión personal, sino un elemento clave para la sostenibilidad de la profesión educativa y para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



CAPÍTULO 6. GESTIONAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA

SESIÓN 4. CONFLICTOS EN EL AULA: ¿CÓMO GESTIONAR LA CONVIVENCIA SIN CASTIGOS?

La cuarta sesión del Programa de Bienestar Docente aborda uno de los aspectos que más impacto tiene en el bienestar docente: la gestión de los conflictos en el aula. La sesión propone pasar de una visión del conflicto como un problema que debe eliminarse a una perspectiva educativa en la que los conflictos pueden convertirse en oportunidades para aprender, mejorar las relaciones y construir una convivencia más positiva.

La sesión fue coordinada por el Dr. Thomas Prola y contó con Micaela Gisbert que desarrolló una presentación teórica y práctica sobre el abordaje de los conflictos en el aula.

EL RETO

Los conflictos forman parte inevitable de la vida escolar. En cualquier aula conviven diferentes personalidades, necesidades, expectativas y formas de entender las normas. Las situaciones de desacuerdo, interrupciones, falta de participación o comportamientos disruptivos pueden generar un importante desgaste emocional en el profesorado. Además, los conflictos forman parte creciente de la experiencia educativa contemporánea, atravesada por tensiones con las familias y cambios en la autoridad docente.

El reto para los docentes consiste en desarrollar estrategias que permitan gestionarlos de manera educativa, evitando respuestas basadas únicamente en el castigo o en el control.

La pregunta central de esta sesión fue cómo pasar de una gestión reactiva del conflicto —centrada en corregir una conducta inadecuada una vez que aparece— a una gestión preventiva y constructiva, basada en la comprensión, el diálogo y la responsabilidad compartida.

LO QUE COMPARTIERON LOS DOCENTES

El contexto actual muestra altos niveles de estrés docente y dificultades emocionales en el alumnado, lo cual impacta directamente en la convivencia.

Los docentes participantes señalaron que los conflictos son una de las situaciones que más energía requieren en su práctica diaria. Muchos destacaron que, cuando no cuentan con estrategias adecuadas, pueden aparecer sentimientos de frustración, impotencia o agotamiento.

La presentación destacó la importancia de una autoridad pedagógica basada en el acompañamiento, el establecimiento de límites con sentido y la empatía.

Entre las experiencias compartidas destacan:

- La dificultad de encontrar un equilibrio entre mantener la autoridad y construir relaciones basadas en la confianza.
- Los docentes intentan intervenir, pero la falta de redes de sostén limita el alcance de sus acciones e incluso puede agravar las situaciones.

- Las actitudes de las familias influyen en el comportamiento del alumnado: antes existía mayor respeto hacia la figura docente, mientras que actualmente se observa un aumento de conflictos con las familias, que en ocasiones cuestionan la autoridad del profesorado.
- La importancia del trabajo colectivo entre docentes, la vinculación con el territorio y los proyectos escolares como herramientas para generar inclusión y sentido. La importancia de conocer al alumnado y comprender qué hay detrás de determinadas conductas.
- La necesidad de establecer normas claras desde el inicio y construirlas con la participación del grupo.
- El valor de aprender de otros docentes estrategias concretas para afrontar situaciones difíciles.

Los docentes también resaltaron que la gestión de conflictos mejora cuando el profesorado dispone de apoyo del equipo educativo y de una cultura de centro coherente respecto a la convivencia.

QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN

La investigación sobre convivencia escolar muestra que los enfoques exclusivamente punitivos tienen una eficacia limitada cuando no van acompañados de procesos educativos que ayuden al alumnado a comprender sus acciones y desarrollar habilidades sociales.

Los modelos basados en la disciplina positiva, la comunicación restaurativa y el aprendizaje socioemocional señalan que los conflictos pueden utilizarse como momentos educativos para trabajar la responsabilidad, la empatía y la reparación del daño.

La evidencia destaca varios factores que favorecen una convivencia positiva:

- relaciones de confianza entre docentes y estudiantes;
- expectativas claras y coherentes;
- participación del alumnado en la construcción de normas;
- comunicación respetuosa;
- estrategias de prevención antes de que aparezcan los problemas.

Además, la investigación sobre bienestar docente señala que sentirse capaz de gestionar el aula aumenta la autoeficacia profesional y reduce el estrés asociado a las situaciones conflictivas.

Gestionar la convivencia requiere comprender las causas de los comportamientos, no solo corregir sus consecuencias.

El rol docente debe: ser modelo, explicitar normas, intervenir oportunamente, cuidar la comunicación, favorecer las emociones y construir un clima seguro.

La prevención y la construcción de relaciones positivas reducen la aparición de conflictos.

IDEAS CLAVE



La autoridad docente se fortalece mediante la coherencia, la confianza y los límites claros.



Las respuestas educativas son más eficaces cuando enseñan habilidades y responsabilidades, no solo cuando sancionan.



La convivencia es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa.



La importancia de una mirada institucional atenta y “amorosa”, capaz de anticipar y comprender los conflictos.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

01. ¿Cómo suelo reaccionar ante un conflicto en el aula: desde la emoción del momento o desde una estrategia planificada?

02. ¿Qué tipos de situaciones conflictivas generan más desgaste en mi práctica docente?

03. ¿Qué necesidades o mensajes pueden estar detrás de determinados comportamientos del alumnado?

04. ¿Mis normas de aula son claras, conocidas y comprendidas por los estudiantes?

05. ¿Qué oportunidades educativas puedo encontrar en un conflicto?

06. ¿Qué apoyo necesito de mi centro o de mis compañeros para mejorar la gestión de la convivencia?

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA

Establecer normas de convivencia claras y trabajarlas con el alumnado, explicando su sentido y finalidad.

Dedicar tiempo a construir relaciones positivas antes de que aparezcan dificultades.

Practicar la escucha activa para comprender la perspectiva del alumnado antes de intervenir.

Utilizar preguntas restaurativas: ¿qué ocurrió?, ¿a quién afectó?, ¿cómo podemos reparar lo sucedido?

Diferenciar entre la persona y la conducta: corregir comportamientos sin etiquetar al estudiante.

Enseñar explícitamente habilidades de comunicación, resolución de problemas y regulación emocional.

Compartir casos complejos con otros docentes para buscar respuestas colectivas.

Reflexionar después de un conflicto: qué lo desencadenó, cómo se gestionó y qué se puede mejorar.

CAPÍTULO 6. GESTIONAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA

Sesión 4. Conflictos en el aula: ¿Cómo gestionar la convivencia sin castigos?

La cuarta sesión plantea una idea fundamental: la gestión de conflictos no consiste en eliminar los problemas del aula, sino en transformar los conflictos en oportunidades educativas. Cuando los docentes cuentan con estrategias de comunicación, prevención y resolución constructiva, la convivencia mejora y también aumenta su sensación de competencia y bienestar profesional.

Los conflictos escolares no pueden entenderse de forma aislada, sino que están profundamente condicionados por factores sociales, institucionales y culturales. Frente a ello, se reafirmó la importancia del trabajo en red, la formación continua, el acompañamiento entre docentes y la construcción de vínculos basados en la empatía y el respeto. Al mismo tiempo, se evidenció la necesidad de reconocer los límites de la acción docente en contextos complejos, sin perder de vista el sentido ético y transformador de la educación. La sesión puso de relieve que los conflictos en el aula son inevitables y forman parte del proceso educativo. Su gestión efectiva requiere un cambio de enfoque: pasar de la sanción a la comprensión, del control a la construcción de vínculos y del aislamiento docente al trabajo colaborativo. En este marco, el bienestar docente y el desarrollo emocional del alumnado aparecen como dimensiones centrales para construir una convivencia escolar más justa y significativa.

CAPÍTULO 7. DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y BIENESTAR DOCENTE

SESIÓN 5. TRABAJAR EN LA DIVERSIDAD: SI CADA PERSONA ES DIFERENTE, ¿CÓMO ENSEÑO?

La quinta sesión del Programa de Bienestar Docente buscó responder al reto de educar en un contexto de diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. La sesión parte de una pregunta esencial para la práctica docente: si cada estudiante tiene una historia, unas necesidades, unas capacidades y unas formas de aprender diferentes, ¿cómo podemos enseñar para que todos tengan oportunidades de participar y aprender?

La sesión fue coordinada por el Dr. Thomas Prola, con las invitadas Alba Flores y Cinthia Bereniz.

EL RETO

Las aulas actuales son espacios cada vez más diversos. En ellas conviven estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, culturas, lenguas, experiencias familiares, capacidades, intereses y formas de relacionarse con el conocimiento.

Esta diversidad constituye una riqueza educativa, pero también plantea importantes desafíos para el profesorado: cómo diseñar actividades accesibles para todos, cómo atender diferentes necesidades sin reducir expectativas, cómo crear un sentimiento de pertenencia y cómo evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades.

El reto no consiste en buscar una única forma de enseñar que funcione para todos, sino en desarrollar una enseñanza flexible capaz de reconocer las diferencias y ofrecer múltiples caminos para aprender.

La educación inclusiva requiere pasar de una mirada centrada en "adaptar al estudiante al sistema" hacia una perspectiva en la que sea el propio entorno educativo el que se transforme para responder a la diversidad.

LO QUE COMPARTIERON LOS DOCENTES

Los docentes participantes destacaron que trabajar con grupos diversos puede ser una fuente tanto de aprendizaje como de preocupación profesional. Las docentes invitadas compartieron experiencias que revelaron que:

- la diversidad no debe entenderse únicamente como una categoría teórica o institucional, sino como una realidad cotidiana que atraviesa las aulas en múltiples dimensiones: cultural, étnica, social, lingüística, afectiva, económica y cognitiva.
- la diversidad no debe ser concebida como un problema a resolver, sino como una riqueza que amplía las posibilidades educativas.
- Es necesario conocer mejor las historias personales y contextos de los estudiantes para comprender sus comportamientos y formas de aprender.
- La importancia de evitar etiquetas que condicionen las expectativas sobre el alumnado.
- El valor de utilizar metodologías flexibles que permitan diferentes formas de participación.
- La necesidad de compartir estrategias entre docentes para no afrontar la diversidad de manera individual.

Los participantes señalaron también que la diversidad no debe verse únicamente como un desafío añadido al trabajo docente, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo. Las diferencias entre estudiantes pueden favorecer la cooperación, la empatía y una comprensión más amplia del mundo.

QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en educación inclusiva muestra que todos los estudiantes se benefician cuando las escuelas crean entornos donde cada persona se siente reconocida, valorada y capaz de participar.

Los enfoques inclusivos señalan que la diversidad debe abordarse incorporando desde el inicio prácticas educativas más flexibles y accesibles.

Entre los factores que favorecen la inclusión destacan:

- altas expectativas para todo el alumnado;
- metodologías que permitan diferentes formas de aprender y demostrar conocimientos;
- relaciones positivas entre docentes y estudiantes;
- colaboración entre profesionales y familias;
- creación de culturas escolares basadas en la pertenencia y el respeto.

La investigación también destaca que trabajar en contextos diversos requiere apoyo institucional y formación docente continua. La responsabilidad de la inclusión no puede recaer exclusivamente en el esfuerzo individual de cada profesor, sino que debe formar parte de la cultura del centro educativo.

La diversidad es una característica natural de cualquier aula, no una excepción.

Inclusión y calidad educativa no son conceptos opuestos, sino profundamente complementarios.

Las expectativas del docente influyen en las oportunidades que reciben los estudiantes.

Muchas veces las situaciones de vulnerabilidad social, migración, discriminación o dificultades emocionales influyen directamente en los aprendizajes, por lo que el rol docente implica también escuchar, acompañar y generar espacios seguros de participación.

IDEAS CLAVE



Enseñar en la diversidad implica conocer al alumnado y adaptar las oportunidades de aprendizaje.



La inclusión no significa enseñar lo mismo a todos, sino garantizar que todos puedan aprender.



Este tipo de experiencias obliga al profesorado a revisar sus propias concepciones culturales y pedagógicas, cuestionando prácticas tradicionales muchas veces heredadas de sistemas educativos excluyentes.



La colaboración entre docentes es fundamental para construir respuestas inclusivas.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

01. ¿Qué entiendo por diversidad en mi aula?

02. ¿Qué diferencias entre mis estudiantes considero actualmente un recurso educativo?

03. ¿Qué barreras pueden estar dificultando la participación de algunos alumnos?

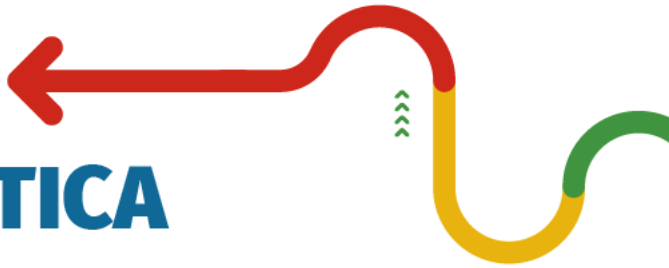
04. ¿Mis actividades permiten diferentes formas de aprender y expresarse?

05. ¿Qué expectativas tengo sobre los estudiantes que presentan mayores dificultades?

06. ¿Qué apoyos necesito para responder mejor a la diversidad de mi grupo?

07. ¿Cómo puedo favorecer que cada estudiante se sienta reconocido y parte de la comunidad del aula?

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA



Conocer las características, intereses y experiencias del alumnado antes de diseñar las propuestas de aprendizaje.

Utilizar metodologías activas y flexibles que permitan diferentes formas de participación.

Diseñar actividades con distintos niveles de apoyo y diferentes maneras de demostrar el aprendizaje.

Incorporar ejemplos, materiales y perspectivas diversas que representen la pluralidad del alumnado y del entorno.

Favorecer el aprendizaje cooperativo para que los estudiantes aprendan también unos de otros.

Revisar las propias creencias y expectativas para evitar prejuicios o bajas expectativas hacia determinados grupos.

Crear espacios seguros donde el alumnado pueda expresar su identidad y sus experiencias.

Compartir con otros docentes estrategias, recursos y casos concretos para construir respuestas colectivas.

Reflexionar después de una experiencia educativa: ¿quién participó?, ¿quién quedó al margen?, ¿qué puedo cambiar para la próxima vez?

CAPÍTULO 7. DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y BIENESTAR DOCENTE
Sesión 5. Trabajar en la diversidad: si cada persona es diferente, ¿cómo enseño?

*La quinta sesión plantea que **trabajar en la diversidad exige transformar la manera de entender la enseñanza**. Una educación inclusiva comienza cuando el profesorado reconoce que cada estudiante aprende de forma diferente y diseña experiencias donde todos puedan participar y progresar. Trabajar en la diversidad implica asumir tensiones permanentes: entre individualidad y comunidad, entre programas oficiales y necesidades reales del alumnado, entre exigencias institucionales y bienestar emocional.*

La diversidad no es un problema que resolver, sino una realidad que comprender y una oportunidad para construir aulas más humanas, equitativas y enriquecedoras.

CAPÍTULO 8. AUTONOMÍA DOCENTE Y GESTIÓN CURRICULAR

SESIÓN 6. AUTONOMÍA DOCENTE EN LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO: CONECTANDO EL CURRÍCULO CON LAS COMPETENCIAS DEL ALUMNADO

La sexta y última sesión del Programa Bienestar Docente aborda la autonomía para interpretar, adaptar y contextualizar el currículo. La relación de la docencia con el diseño curricular se sitúa entre dos tendencias didácticas-pedagógicas, la tentación de la interpretación creativa y el idealismo de un orden programático ofrecido por una aplicación estricta. La sesión plantea que el papel del profesorado implica también tomar decisiones pedagógicas que permitan conectar los objetivos curriculares con las necesidades, intereses y competencias reales del alumnado.

EL RETO

Los docentes trabajan dentro de marcos curriculares que establecen objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pero la realidad de cada aula es única. El alumnado llega con diferentes conocimientos previos, motivaciones, ritmos de aprendizaje y contextos personales.

El reto consiste en encontrar un equilibrio entre cumplir con las exigencias curriculares y ejercer una autonomía profesional que permita adaptar la enseñanza al contexto.

En ocasiones, los docentes pueden sentir que el currículo es demasiado amplio, rígido o alejado de las necesidades reales de sus estudiantes. Esta tensión puede generar sensación de falta de control, presión y desgaste profesional.

La cuestión central de esta sesión buscó reflexionar sobre esta tensión entre el currículum prescrito y la capacidad profesional del docente para tomar decisiones pedagógicas, cobertura curricular y desarrollo efectivo de competencias.

LO QUE COMPARTIERON LOS DOCENTES

Los participantes destacaron que la autonomía profesional es una fuente importante de motivación y bienestar, pero también implica asumir una gran responsabilidad en la toma de decisiones.

Entre las experiencias compartidas aparecen:

- La dificultad de encontrar tiempo para adaptar el currículo a las características concretas del grupo.
- La necesidad de interpretar los objetivos curriculares desde una perspectiva competencial.
- La importancia de seleccionar qué aprendizajes son realmente significativos para el alumnado.
- La satisfacción que produce diseñar experiencias de aprendizaje conectadas con la realidad de los estudiantes.
- La necesidad de contar con confianza institucional para innovar y tomar decisiones pedagógicas.

Los docentes señalaron que sentirse con capacidad para decidir cómo enseñar aumenta su compromiso profesional. Al mismo tiempo, destacaron que la autonomía requiere acompañamiento, colaboración y espacios para compartir criterios con otros profesionales.

QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN

La investigación sobre desarrollo profesional docente señala que la autonomía es un componente fundamental del bienestar y la identidad profesional. Los docentes que perciben mayor capacidad de decisión sobre su práctica suelen mostrar mayores niveles de motivación, compromiso y satisfacción laboral.

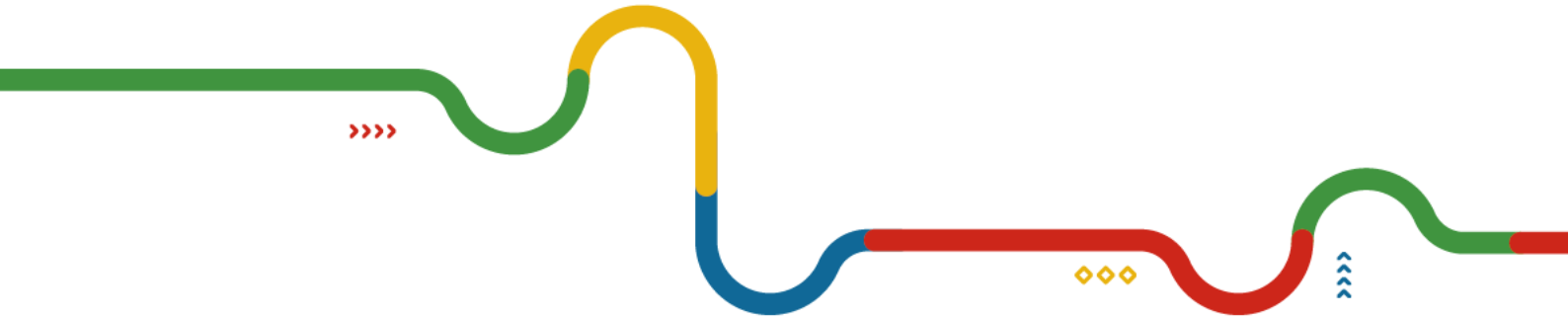
Sin embargo, la autonomía no significa trabajar de forma aislada ni hacer frente individualmente a todas las decisiones. La investigación destaca la importancia de una autonomía responsable, basada en el conocimiento profesional, la colaboración y la reflexión compartida.

Los enfoques curriculares actuales ponen cada vez más énfasis en el desarrollo de competencias: no se trata únicamente de que el alumnado adquiera información, sino de que pueda utilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones reales.

Desde esta perspectiva, el papel docente cambia: el profesor deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje significativas.

En la sesión se recordaron las aportaciones de Elsie Rockwell, quien entiende que la experiencia escolar trasciende el currículo oficial y se configura a partir de múltiples dimensiones institucionales: la normativa, la historia de la escuela, las condiciones materiales, la trayectoria personal del profesorado, su experiencia práctica y la actividad cotidiana del alumnado. Desde esta perspectiva, el currículo constituye únicamente uno de los elementos que conforman la realidad educativa, mientras que la autonomía docente se expresa en la manera en que estas dimensiones se articulan en la práctica diaria.

Asimismo, se introdujeron los conceptos de currículum oculto, desarrollado por Henry Giroux, y de reproducción de las desigualdades sociales desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, invitando a reflexionar sobre los valores, decisiones e interpretaciones que acompañan toda acción educativa.





La autonomía profesional es la capacidad de adaptar contenidos, metodologías y recursos sin perder de vista los objetivos educativos comunes.



El currículo debe interpretarse y contextualizarse, no aplicarse de manera mecánica.



La enseñanza orientada a competencias requiere seleccionar aprendizajes relevantes y significativos.



La autonomía aumenta el bienestar docente cuando se acompaña de apoyo, confianza y colaboración.

IDEAS CLAVE



La autonomía docente permite conectar la enseñanza con las necesidades reales del alumnado.



La innovación educativa no depende exclusivamente de la disponibilidad tecnológica o de grandes recursos materiales, pero sí del uso creativo de materiales, la participación del alumnado y la contextualización de las actividades.



Los docentes son profesionales capaces de tomar decisiones fundamentadas sobre cómo favorecer el aprendizaje.



Reflexionar sobre las decisiones curriculares fortalece la identidad profesional.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

01. ¿Hasta qué punto siento que puedo adaptar el currículo a las características de mi alumnado?

02. ¿Qué elementos del currículo considero imprescindibles y cuáles puedo contextualizar?

03. ¿Mis propuestas de enseñanza permiten al alumnado aplicar lo aprendido en situaciones reales?

04. ¿Qué decisiones pedagógicas tomo actualmente de manera autónoma?

05. ¿Qué barreras limitan mi capacidad para innovar o adaptar mi práctica?

06. ¿Cómo puedo compartir mis decisiones curriculares con otros docentes para aprender conjuntamente?

ESTRATEGIAS PARA LA PRÁCTICA

Analizar el currículo identificando los aprendizajes esenciales y las competencias que se quieren desarrollar.

Diseñar actividades partiendo de las necesidades, intereses y conocimientos previos del alumnado.

Priorizar aprendizajes profundos frente a la simple cobertura de contenidos.

Relacionar los contenidos curriculares con situaciones reales y significativas para los estudiantes.

Utilizar metodologías activas que permitan aplicar conocimientos en contextos diversos y con la participación del alumnado.

Evaluar no solo lo que el alumnado recuerda, sino lo que es capaz de hacer con lo aprendido.

Compartir con otros docentes la planificación curricular para enriquecer perspectivas y soluciones.

Revisar periódicamente las decisiones tomadas: ¿qué funcionó?, ¿qué evidencias muestran aprendizaje?, ¿qué debería modificar?

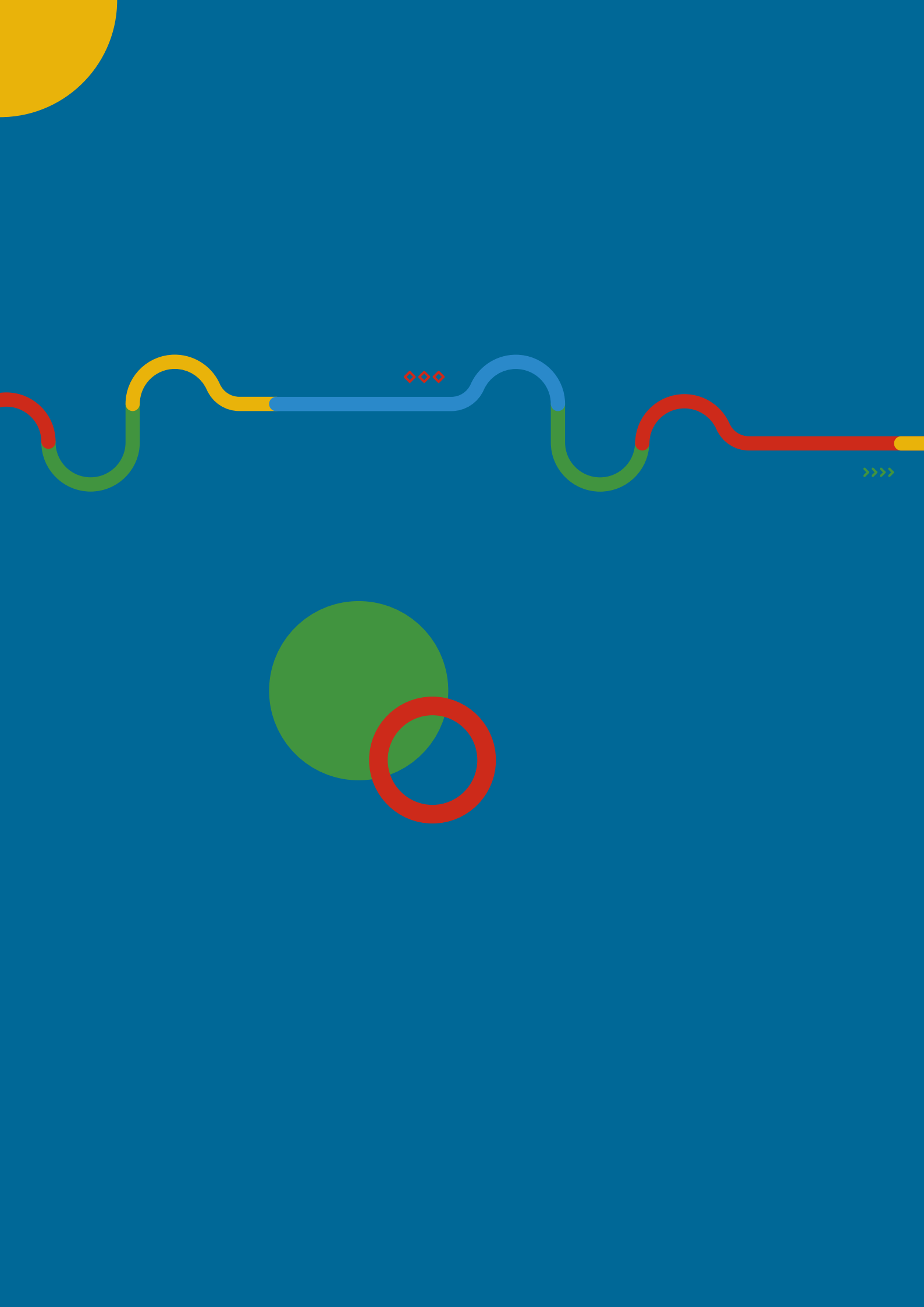
CAPÍTULO 8. AUTONOMÍA DOCENTE Y GESTIÓN CURRICULAR

Sesión 6. Autonomía docente en la gestión del currículo: conectando el currículo con las competencias del alumnado

La sexta sesión concluye el programa con una idea central: ***la autonomía docente es una condición esencial para construir una enseñanza de calidad y un ejercicio profesional sostenible****. La calidad de la enseñanza depende de la capacidad del profesorado para interpretar críticamente el currículo, adaptarlo a las características de sus estudiantes y construir experiencias de aprendizaje significativas sin perder de vista los objetivos educativos compartidos.*

Cuando los docentes pueden interpretar el currículo, adaptarlo al contexto y diseñar experiencias conectadas con las competencias del alumnado, recuperan el sentido profesional de su labor. La autonomía significa disponer del conocimiento, la confianza y el apoyo necesarios para tomar decisiones educativas fundamentadas.





PARTE III.

LO QUE APRENDIMOS JUNTOS

CAPÍTULO 9.
DIEZ APRENDIZAJES PARA PROMOVER EL BIENESTAR DOCENTE

01.

El bienestar se construye en comunidad.

02.

Compartir experiencias reduce el aislamiento profesional.

03.

La reflexión fortalece la identidad docente.

04.

La colaboración genera resiliencia.

05.

La tecnología necesita un uso equilibrado y con propósito.

06.

La autonomía favorece el compromiso y la responsabilidad.

07.

El autocuidado requiere apoyo institucional y una actitud personal.

08.

La diversidad es fuente de desarrollo individual y social.

09.

Las redes internacionales amplían las perspectivas.

10.

El bienestar docente repercute directamente en el aprendizaje del alumnado.



EPÍLOGO

UNA COMUNIDAD QUE CONTINÚA CRECIENDO

Un programa reúne acciones que, juntas, nos permiten avanzar hacia un propósito compartido. El Programa de Bienestar Docente nació de los resultados de un proyecto construido colectivamente para formar una comunidad de cuidados.

Tal como lo recuerda Rockwell (2018): “todo conocimiento es producto colectivo y pervive sólo como relación social”(p.13); como ocurre en toda comunidad, su continuidad depende del interés, la participación y el compromiso de quienes la integran. En nuestro caso, aquello que compartimos y queremos sostener es el bienestar docente.

Mantener viva esta comunidad implica llevar los aprendizajes y las experiencias a los distintos contextos, apoyarnos y poner en práctica localmente las estrategias que hemos compartido inspirándonos mutuamente. Parte de una necesidad: recuperar en primera persona la(s) pedagogía(s) y la didáctica para construirnos como docentes transformadores y dotar de esperanza a nuestras niñas y niños.

Nuestro trabajo no termina aquí. Seguiremos creando y promoviendo espacios para que circulen los hilos que construyen esta red de apoyo, tejiendo el futuro desde las escuelas.

Esperamos que esta guía, junto con las sesiones, la plataforma, los recursos y las publicaciones disponibles, fortalezca esta red y multiplique sus puntos de apoyo. Porque una comunidad crece cuando sus saberes circulan, sus experiencias se comparten y cada persona encuentra maneras de contribuir a su cuidado.



BIBLIOGRAFÍA

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.

de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). *Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. Health Education, 112*(2), 88–104. https://doi.org/10.1108/09654281211203394

Collie, R. (2021). Teacher Wellbeing and Burnout: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 33, 169-198.

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). D. C. Heath and Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press. (Trabajo original publicado en 1938).

DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.

Federičová, M. (2021). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education, 56*(1), 102–116. https://doi.org/10.1111/ejed.12429

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Kaplan, H., Govrin, D. L., & Mindlin, M. (2021). A learning community of beginning teachers: A systemic intervention based on self-determination theory to promote autonomous proactive teachers. *Creative Education, 12*(11), 2657–2686. https://doi.org/10.4236/ce.2021.1211198

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53*, 27-35. http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kopik, A. (2024). Uzgadnianie pojęć w projekcie Digital TA [Agreeing on key concepts in the Digital TA project]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 19–24. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8983

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.

Moreira Soares, M., Prola, T. A., Fraga Colman, L., & Alemany Iturriaga, J. (2025). *Caja de herramientas para el cuidado docente: Recursos para el cuidado mutuo en la comunidad docente*. Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).

O'Flaherty, J., McCormack, O., Lenihan, R., & Young, A. M. (2025). Critical reflection and global citizenship education: Exploring the views and experiences of teacher educators. R*eflective Practice, 26*(1), 135–153. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2421598

Okraj, Z. (2024). Dyseminacja projektu Digital TA oraz projekcja obaw, potrzeb i kreatywności studentów w grze dydaktycznej „Przygody młodego nauczyciela" [Dissemination of the Digital TA project and addressing students' fears, needs, and creativity in the didactic game "Adventures of a novice teacher"]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 25–36. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8984

Okraj, Z., & Lenihan, R. (2024). Wsparcie młodych nauczycieli (NQTs) w Irlandii [Supporting newly qualified teachers (NQTs) in Ireland]. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634(9), 66–76. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8988

Prola, T. A., Soriano Flores, E., García Valladares, L., & Szczepanek-Guz, A. (2024). Training needs for new qualified teachers in the context of the European Digital TA project: A systematic review. *Espacio, Tiempo y Educación, 11*(1), 95–108. https://doi.org/10.14516/ete.11107

Prola, T. A., & Soriano Flores, E. (2025). Hacia la reducción de la rotación docente en Europa: Formas de apoyo comunitario a los docentes noveles en el entorno "onlife" detectadas por el proyecto europeo DigitalTA (2022–2025). En C. Hervás-Gómez et al. (Eds.), *Aprender para el futuro: Educación y competencias esenciales en la era de la inteligencia artificial* (pp. 711–733). Dykinson.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.

Rolfe, G., Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical reflection for nursing and the helping professions: A user's guide*. Palgrave Macmillan.

Šarić, M., & Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal, 7*(3), 67–85. https://doi.org/10.26529/cepsj.288

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

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

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 101-125). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

Soriano Flores, E., Prola, T. A., Alemany Iturriaga, J., Szplit, A., Okraj, Z., & Zbróg, Z. (2024). Newly qualified teacher's needs: A comprehensive analysis among teachers in Poland and Spain. *Espacio, Tiempo y Educación, 11*(1), 109–130. https://doi.org/10.14516/ete.11108

Stoll, L. et al. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change, 7*, 221-258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Szczepanek-Guz, A., & García Valladares, L. (2024). Potencjał mentoringu w rozwoju zawodowym nauczycieli początkujących i doświadczonych [The potential of mentoring in the professional development of newly qualified and experienced teachers]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 53–65. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8987

Szplit, A., Prola, T. A., Iturriaga, J. A., Soriano Flores, E., Fraga, L., & Brzyskiewicz, S. (2024). Budowanie międzynarodowej sieci naukowców i praktyków na przykładzie projektu Digital TA [Building an international network of scientists and practitioners: The case of the Digital TA project]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 5–18. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8982

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://doi.org/10.18356/9789231006555

Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 51–73. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00038-X

Zbróg, Z., Kopik, A., Kropáč, J., Lenihan, R., Vollebregt, J., Iturriaga, J. A., & Soriano Flores, E. (2024). Potrzeby zawodowe nowo wykwalifikowanych nauczycieli – przegląd wyników badań z wybranych krajów europejskich [Professional needs of newly qualified teachers: A review of research findings from selected European countries]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 37–52. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8986

DIGITAL TA
Teacher Academy supporting transition

Acción Social FUNIBER

FUNIBER
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Universidad Europea del Atlántico
(ESPAÑA)

UNINI
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(MÉXICO)

UNiB
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(PR - EE.UU.)

UNINCOL
Fundación Universitaria Internacional de Colombia
(COLOMBIA)

UNIROMANA
Universidad de La Romana
(REPÚBLICA DOMINICANA)

Universidade Internacional do CUANZA
(ANGOLA)

www.funiber.org